Maintien des élèves à l'école et leur transition

AMÉLIORER LA PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE DANS LES ÉCOLES SECONDAIRES DE L'ONTARIO

A.J.C. KING
W.K. WARREN

C. MICHALSKI
M.J. PEART

Cette étude a été effectuée dans le cadre d'un contrat conclu avec le ministère de l'Éducation de l'Ontario. Les opinions qu'y exposent les auteurs sont les leurs et ne concordent pas forcément avec celles du ministère.

Chris Ward, ministre
Bernard J. Shapiro, sous-ministre

Ministère de l'Éducation
Ontario

AMÉLIORER LA PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE DANS LES ÉCOLES SECONDAIRES DE L'ONTARIO

Maintien des élèves à l'école et leur transition

A.J.C. KING
W.K. WARREN
C. MICHALSKI
M.J. PEART

Cette étude a été effectuée dans le cadre d'un contrat conclu avec le ministère de l'Éducation de l'Ontario. Les opinions qu'y exposent les auteurs sont les leurs et ne concordent pas forcément avec celles du ministère.

Chris Ward, ministre
Bernard J. Shapiro, sous-ministre

90-00237/

© IMPRIMEUR DE LA REINE POUR L'ONTARIO, 1988

On peut commander d'autres exemplaires de ce document à l'une des adresses suivantes :

Services des publications
L'Institut d'études pédagogiques
de l'Ontario
252, rue Bloor ouest
Toronto (Ontario)
M5S 1V6
(416) 926-4707

Les commandes de moins de 30,00 $ doivent être accompagnées d'un chèque ou mandat de poste fait à l'ordre de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario.

Services des publications du MSG
880, rue Bay, 5e étage
Toronto (Ontario) M7A 1N8
(416) 965-6015
(Sans frais) 1-800-268-7540
(Sans frais si votre indicatif régional est le 807) Demandez le Zénith 67200 au ou à la téléphoniste.

Les commandes doivent être accompagnées d'un chèque ou mandat de poste rédigé à l'ordre du Trésorier de l'Ontario.

Contrat 1087
ON05062

Données de catalogage avant publication (Canada)

Vedette principale au titre :
Améliorer la persévérance scolaire dans les écoles secondaires de l'Ontario

(Maintien des élèves à l'école et leur transition,
ISSN 0839-5047)
Traduction de : Improving student retention in Ontario secondary schools.
Bibliographie : p.
ISBN 0-7729-5108-X

1. Dropouts (Enseignement secondaire) — Ontario.
2. Dropouts (Enseignement secondaire) — Travail — Ontario. I. King, A. J. C. II. Ontario. Ministère de l'éducation. III. Collection.

LC146.5I4614 1989 373.12'913 C89-099614-8

TABLE DES MATIÈRES

ABRÉGÉ viii

CHAPITRE I 1

INTRODUCTION 1
A. L'OBJECTIF DE L'ÉTUDE 1
B. LA TOILE DE FOND 1
1. Le décrocheur 1
a) Qui sont les décrocheurs? 2
b) Pourquoi les élèves abandonnent-ils les études? 3
c) Quelles conditions seraient favorables à la persévérance scolaire? . . . 4
d) Les perspectives de carrière des diplômés et des non-diplômés 5
2. Le travail à temps partiel 6
3. Les programmes de prévention 6
4. Les réformes de l'enseignement 7
C. LES OBJECTIFS DE L'ÉTUDE 8
D. LA MÉTHODOLOGIE 8
1. Définitions 8
a) Les décrocheurs 8
b) Les catégories d'élèves 9
2. La collecte des données 9
a) Partie I : L'influence de l'accumulation de crédits et du rendement scolaire sur la persévérance scolaire 9
b) Partie II : Les programmes exemplaires à l'intention des élèves qui suivent avant tout des cours de niveau général 10
c) Partie III : Les programmes exemplaires à l'intention des élèves qui suivent avant tout des cours de niveau fondamental 10
d) Partie IV : L'influence du travail à temps partiel sur l'abandon scolaire 10
3. Analyse des données et résumé 11
E. LA STRUCTURE DU RAPPORT 11

CHAPITRE II 13

LE DÉCROCHEUR 13
A. INTRODUCTION 13
B. LES CARACTÉRISTIQUES DES DÉCROCHEURS 13
C. LA TRANSITION DE L'ÉCOLE AU TRAVAIL 16
D. LES PERCEPTIONS DE L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE CHEZ LES DÉCROCHEURS 19
E. RÉSUMÉ 20

CHAPITRE III 22

LES ÉLÈVES ET LE TRAVAIL À TEMPS PARTIEL 22
A. INTRODUCTION 22
B. L'AMPLEUR DU TRAVAIL À TEMPS PARTIEL 22
C. LE POINT DE VUE DES EMPLOYEURS 25
1. Les avantages économiques 25
2. Les facteurs d'embauche 26
3. La transition de l'école au travail 26
4. Les heures de travail 26

D. L'INFLUENCE DES HEURES DE TRAVAIL 26
E. LES RÉPERCUSSIONS SUR LA TRANSITION DE L'ÉCOLE AU TRAVAIL . 28
F. RÉSUMÉ 30

CHAPITRE IV 31

L'ÉVALUATION DU RENDEMENT DES ÉLÈVES 31
A. INTRODUCTION 31
B. LES TAUX DE RÉUSSITE ET LA RÉPARTITION DES NOTES 32
C. LES PROFILS D'ACCUMULATION DE CRÉDITS 41
D. LES APPROCHES DE L'ÉVALUATION DES ÉLÈVES 43
1. Comment les enseignants évaluent les élèves 43
2. Teaching to Pass 45
3. Making the Grade 46
E. RÉSUMÉ 48

CHAPITRE V 50

LES PROGRAMMES EXEMPLAIRES AU NIVEAU FONDAMENTAL 50
A. INTRODUCTION 50
B. QUI SONT LES ÉLÈVES INSCRITS AUX COURS DE NIVEAU FONDAMENTAL? 50
C. LE CHOIX DES PROGRAMMES EXEMPLAIRES 51
D. LA PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE 52
1. Les écoles polyvalentes 52
2. Les écoles de formation professionnelle 53
E. LES APPROCHES 58
F. L'ENCHAÎNEMENT ET LE REGROUPEMENT DES COURS 60
G. L'ÉDUCATION COOPÉRATIVE ET LES STAGES EN MILIEU DE TRAVAIL 62
H. L'ORIENTATION 64
I. L'ASSIDUITÉ, LA DISCIPLINE ET LE CODE DE CONDUITE 66
J. L'ATMOSPHÈRE ET LE CLIMAT DE L'ÉCOLE 68
K. LE RÔLE DU CIPR 69
L. LE RATTRAPAGE 71
M. LES PERCEPTIONS DES ENSEIGNANTS 71
N. LES PERCEPTIONS DES ÉLÈVES 74
O. LES PERCEPTIONS DE LA COLLECTIVITÉ 75
P. RÉSUMÉ 76

CHAPITRE VI 78

LES PROGRAMMES DE NIVEAU GÉNÉRAL 78
A. INTRODUCTION 78
B. QUI SONT LES ÉLÈVES? QU'EST-CE QU'UN PROGRAMME DE NIVEAU GÉNÉRAL? 78
C. LE CHOIX DES PROGRAMMES EXEMPLAIRES 80
D. LA PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE ET L'OBTENTION DE CRÉDITS 82
E. LES APPROCHES DES PROGRAMMES 86
F. L'ENCHAÎNEMENT ET LE REGROUPEMENT 89
G. L'ÉDUCATION COOPÉRATIVE 91
H. L'ORIENTATION 92
I. L'ASSIDUITÉ 95
J. L'ATMOSPHÈRE ET LE CLIMAT DE L'ÉCOLE 96
1. Les activités extrascolaires 96
2. Les répercussions du programme sur l'école 97
K. LES ENSEIGNANTS ET LES ÉLÈVES 97

1. L'école M 97
2. L'école N 98
3. L'école O 99
4. L'école P 100
5. L'école Q 101
6. L'école R 101
7. Les écoles S et T 102
L. RÉSUMÉ 104

CHAPITRE VII 107

CONCLUSIONS 107
A. INTRODUCTION 107
B. QUI SONT LES DÉCROCHEURS? 108
C. LE TRAVAIL À TEMPS PARTIEL INFLUE-T-IL SUR L'ABANDON SCOLAIRE? 108
D. L'ÉVALUATION DES ÉLÈVES 109
1. Les répercussions de la circulaire Les écoles de l'Ontario sur l'évaluation et le cheminement des élèves 109
2. Les tendances en matière d'évaluation des élèves 110
E. LES PROGRAMMES EXEMPLAIRES AU NIVEAU FONDAMENTAL 110
1. Les cours et les programmes de niveau fondamental 111
2. L'évaluation des élèves 111
3. L'orientation 111
4. Les programmes d'activités extrascolaires 112
5. CIPR 112
F. LES PROGRAMMES EXEMPLAIRES AU NIVEAU GÉNÉRAL 112
1. Les programmes de cours regroupés 112
2. L'éducation coopérative 113
3. Les programmes parallèles et les programmes de rattrapage 113
4. Le climat scolaire 114
5. L'évaluation des élèves 114
6. Les services aux élèves 115
G. LA FORMULE DES VOIES 115
H. LE MOT DE LA FIN 116

BIBLIOGRAPHIE 117

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1 : Année au cours de laquelle les élèves ont décroché 14
Tableau 2.2 : Niveau des cours suivis par les décrocheurs lors de l'arrivée à l'école secondaire et au moment de l'abandon des études 14
Tableau 2.3 : Pourcentage des élèves inscrits à au moins deux cours de formation professionnelle dans un domaine donné 15
Tableau 2.4 : Nombre de crédits à obtenir au moment de l'abandon des études 15
Tableau 2.5 : Pourcentage des décrocheurs qui ont obtenu un emploi en quittant l'école ou depuis qu'ils ont abandonné 17
Tableau 2.6 : Premier emploi et emploi actuel des décrocheurs 17
Tableau 2.7 : Salaire horaire des décrocheurs 18
Tableau 2.8 : Raisons pour lesquelles les chômeurs estiment qu'ils n'ont pu trouver d'emploi (n=185) 18
Tableau 2.9 : Volonté de déménager pour trouver un emploi 18
Tableau 2.10 : Pourcentage des décrocheurs qui estiment avoir de l'avenir chez leur employeur 18
Tableau 2.11 : Ce que les décrocheurs reprochent à l'école secondaire 19
Tableau 2.12 : Raisons invoquées pour l'abandon des études 19
Tableau 2.13 : Cours qui ont aidé les décrocheurs dans leur(s) emploi(s) 20
Tableau 2.14 : Raisons invoquées par les élèves pour l'abandon scolaire, selon le nombre de crédits manquants 20
Tableau 3.1 : Pourcentage des élèves occupant un emploi à temps partiel, par année 22
Tableau 3.2 : Pourcentage des élèves occupant un emploi à temps partiel, par niveau 23
Tableau 3.3 : Pourcentage des élèves occupant un emploi à temps partiel, par sexe 23
Tableau 3.4 : Pourcentage des élèves occupant un emploi à temps partiel, par âge 23
Tableau 3.5 : Type d'emploi à temps partiel des élèves, par sexe 24
Tableau 3.6 : Principales raisons du travail à temps partiel des élèves 24
Tableau 3.7 : Nombre d'employeurs par type d'entreprise étudiée 25
Tableau 3.8 : Heures travaillées par semaine, selon la moyenne des notes et le niveau de difficulté 27
Tableau 3.9 : Pourcentage des élèves d'avis que le travail à temps partiel restreint certaines activités 27
Tableau 3.10 : Pourcentage des élèves d'avis que le travail à temps partiel nuit à certaines activités 28
Tableau 3.11 : Nombre d'heures travaillées par semaine, par sexe 28
Tableau 3.12 : Pourcentage des élèves qui aimeraient demeurer chez le même employeur à la fin de leurs études 29
Tableau 3.13 : Pourcentage des élèves qui songent à abandonner les études pour travailler à temps plein, selon le nombre d'heures travaillées par semaine 29
Tableau 3.14 : Salaire horaire actuel des travailleurs étudiants 30
Tableau 3.15 : Pourcentage des élèves qui songent à abandonner les études pour travailler à temps plein 30
Tableau 4.1 : Pourcentage de crédits échoués dans les cours de base (9e année) des niveaux fondamental, général et avancé, dans cinq écoles d'un même conseil scolaire (1985-1986) 32
Tableau 4.2 : Notes moyennes des élèves (11e année et plus) 36
Tableau 4.3 : Note moyenne par année et niveau de difficulté 36
Tableau 5.1 : Critères de choix des programmes de niveau fondamental 52
Tableau 6.1 : Critères de choix des programmes de niveau général 80

LISTE DES FIGURES

Figure 4.1 Taux d'échec : mathématiques de 9e année dans 16 écoles (1985-1986) 33
Figure 4.2 Taux d'échec : sciences de 9e année dans 16 écoles (1985-1986) 34
Figure 4.3 Taux d'échec : anglais de 9e année dans 16 écoles* (1985-1986) 35
Figure 4.4 Taux d'échec : mathématiques de 11e année dans 12 écoles (1985-1986) 38
Figure 4.5 Taux d'échec des cours de niveau général de la 9e à la 11e année dans 7 écoles, Avant et depuis Les écoles de l'Ontario, 9e année 39
Figure 4.6 Accumulation de crédits des élèves inscrits à des cours de niveau général dans 18 écoles (Deux cohortes avant Les écoles de l'Ontario et deux cohortes depuis) 42
Figure 4.7 Critères d'évaluation des enseignants (Pourcentage reconnaissant la «grande importance» du critère) 44
Figure 5.1 Cheminement des élèves inscrits à des cours de base de niveau fondamental dans quatre écoles polyvalentes, Cohorte de 1983-1987 54
Figure 5.2 Cheminement des élèves inscrits à des cours de base de niveau fondamental dans quatre écoles polyvalentes, Cohorte de 1984-1987 55
Figure 5.3 Cheminement des élèves inscrits à des cours de base de niveau fondamental dans trois écoles de formation professionnelle, Cohorte de 1983-1987 56
Figure 5.4 Cheminement des élèves inscrits à des cours de base de niveau fondamental dans trois écoles de formation professionnelle, Cohorte de 1984-1987 57
Figure 6.1 Cheminement des élèves inscrits à des cours de base de niveau général dans quatre écoles, Cohorte de 1983-1987 83
Figure 6.2 Cheminement des élèves inscrits à des cours de base de niveau général dans quatre écoles, Cohorte de 1984-1987 84
Figure 6.3 Cheminement des élèves inscrits à des cours de base de niveau général à l'école R, Cohortes de 1984-1987 et 1985-1987 85

ABRÉGÉ

Cette étude met l'accent sur les politiques et les programmes destinés à améliorer le taux de persévérance scolaire dans les écoles secondaires. L'étude comporte quatre parties : 1) une analyse de l'accumulation de crédits de quatre cohortes et les profils de rendement scolaire sur quatre ans dans 16 écoles; 2) un examen de huit programmes exemplaires à l'intention d'élèves qui suivent avant tout des cours de niveau général; 3) un examen de huit programmes exemplaires à l'intention d'élèves qui suivent avant tout des cours de niveau fondamental; et 4) une analyse des influences du travail à temps partiel sur l'abandon scolaire. L'enquête sur le travail à temps partiel s'est déroulée dans 13 écoles auprès de 4 620 élèves de 11e année et plus, et le sondage par téléphone a été réalisé auprès de 610 décrocheurs de 22 écoles.

L'on peut résumer comme suit les principales constatations de l'étude :

-- La grande majorité des décrocheurs étaient inscrits avant tout à des cours de niveau général au moment de l'abandon des études; les élèves qui suivent avant tout des cours de niveau fondamental courent le plus grand risque d'abandon scolaire.

-- Dans les écoles étudiées, on a relevé de 31 à 46 pour cent d'élèves inscrits avant tout à des cours de niveau général, et de 27 à 72 pour cent d'élèves inscrits avant tout à des cours de niveau fondamental.

-- La grande majorité des décrocheurs interrogés ont quitté l'école après avoir accumulé si peu de crédits que leurs perspectives d'obtenir un diplôme étaient très faibles.

-- Près des deux tiers des élèves du cycle supérieur travaillaient à temps partiel; 22 pour cent étaient à la recherche d'un emploi.

-- Près de 40 pour cent des élèves du cycle supérieur qui travaillent consacrent plus de 20 heures par semaine à cette activité; un tel nombre d'heures nuit au rendement scolaire.

-- Il y a peu de preuves voulant que le travail à temps partiel soit une des causes de l'abandon scolaire. Plus de 40 pour cent des décrocheurs étaient sans emploi lorsqu'ils ont quitté l'école et le tiers ont obtenu un emploi correspondant à l'emploi à temps partiel qu'ils occupaient au moment de l'abandon. Au moment des entrevues, la plupart des emplois n'offraient que le salaire minimum et peu de chance d'avancement.

-- L'analyse de l'accumulation de crédits donne à croire à une légère augmentation du taux d'abandon suite à la mise en oeuvre de la circulaire *Les écoles de l'Ontario.*

-- Les chiffres laissent entendre que le recours à des programmes plus pertinents (c'est-à-dire des programmes axés sur la carrière) n'a pas permis de réduire l'abandon scolaire.

-- Certains indices signalent qu'une évaluation des élèves axée sur l'assiduité et les habitudes de travail améliore la persévérance scolaire.

LES PROGRAMMES DE NIVEAU FONDAMENTAL

Bien qu'on n'ait pas observé d'amélioration radicale des taux de persévérance scolaire dans les huit programmes exemplaires de niveau fondamental, les progrès étaient tout

de même considérables en regard des normes provinciales. Au niveau fondamental, l'on recommande des cours et des programmes aux caractéristiques suivantes :

-- Un renversement de la tendance à l'échec en faveur du succès et de l'acquisition de confiance en soi en 9e année;

-- Un vaste choix de cours axés sur la préparation à la carrière;

-- Des programmes d'éducation coopérative bien conçus et bien suivis, ayant un rapport avec les intérêts professionnels des élèves;

-- Des services d'orientation offrant une gamme complète de services, particulièrement dans le domaine de l'éducation de l'enfance en difficulté et de l'éducation coopérative;

-- Des programmes parascolaires comme solution de rechange fructueuse, conçus en fonction des intérêts des élèves.

LES PROGRAMMES DE NIVEAU GÉNÉRAL

On a choisi huit écoles en raison de leurs programmes de niveau général aux dimensions ou aux approches exemplaires. Certains programmes n'étaient en vigueur que depuis peu, ce qui pourrait expliquer en partie l'absence de changement évident dans l'accumulation de crédits chez les élèves suivant avant tout des cours de niveau général dans les huit écoles. Au niveau général, l'on recommande des cours et des programmes aux caractéristiques suivantes :

-- Un enseignement coopératif pour les élèves du cycle supérieur qui soit pensé en fonction de la préparation à une carrière et rigoureusement contrôlé;

-- Des programmes parallèles en vue de récupérer les élèves qui échouent;

-- Des programmes conçus : 1) pour permettre aux élèves en difficulté d'acquérir des notions fondamentales de mathématiques et de langue et 2) pour permettre aux élèves de recouvrer et d'améliorer leurs crédits dans le cadre d'un calendrier souple;

-- Une politique d'assiduité rigoureuse;

-- Une saine atmosphère au sein de l'école qui favorise un sentiment d'appartenance chez les élèves. Une telle atmosphère voit le jour lorsque les enseignants et les administrateurs sont fortement axés sur les élèves et que les programmes parascolaires sont bien développés;

-- Une réduction du taux d'échec. Nous avons relevé deux procédés qui permettent de réduire le taux d'échec : 1) une évaluation des élèves qui met l'accent sur les dimensions affectives du développement plutôt qu'uniquement sur les dimensions cognitives et 2) le contrôle par l'administration des taux d'échec élevés.

CHAPITRE I

INTRODUCTION

A. L'OBJECTIF DE L'ÉTUDE

Depuis peu, le ministère de l'Éducation de l'Ontario, les organismes d'enseignants et de conseillers scolaires, le milieu des affaires et le grand public manifestent de plus en plus d'inquiétude à l'égard du nombre d'élèves de palier secondaire qui abandonnent prématurément les études et n'accumulent pas suffisamment de crédits pour obtenir un diplôme : les «décrocheurs». Le ministère de l'Éducation a, par conséquent, créé un comité de liaison du «Projet pour le maintien des élèves à l'école et leur transition» chargé d'élaborer une politique et des mesures de soutien en vue de la réduction du taux d'abandon des études secondaires. Le comité a commandé une série d'études précises afin de garantir un examen en profondeur des questions primordiales tout en évitant le double emploi. La présente étude s'inscrit dans cette série.

Il y a de nombreux sujets d'inquiétude mais nous nous attardons ici à l'expérience scolaire des décrocheurs, aux raisons de l'abandon, aux activités postérieures à l'abandon et à l'efficacité des programmes visant à encourager les élèves à poursuivre leurs études jusqu'à l'obtention du diplôme. Nous mettons l'accent sur un examen des programmes, des cours, et des mesures et des procédés d'évaluation afin de relever ceux qui semblent contribuer le plus à la persévérance des élèves. Le rapport veut présenter des renseignements sur les initiatives des fonctionnaires du ministère de l'Éducation et des décideurs scolaires à l'égard des programmes des écoles secondaires qui pourraient inspirer le remaniement des programmes à l'échelle du réseau.

B. LA TOILE DE FOND

Cette section porte sur les caractéristiques du décrocheur présentées dans la littérature, sur l'influence du travail à temps partiel, sur les programmes de prévention visant à retenir les élèves à l'école et sur les réformes de l'enseignement recommandées à l'heure actuelle.

1. Le décrocheur

Toute discussion de la persévérance scolaire se doit d'examiner l'envers de la médaille : le décrocheur. Les écrits sur le problème des élèves qui quittent l'école secondaire avant l'obtention de leur diplôme abondent. Aux États-Unis, de nombreuses études, réalisées à l'échelle des conseils scolaires et à l'échelle nationale, ont permis d'analyser les nombreuses dimensions de ce phénomène. La documentation canadienne n'est pas aussi complète et porte surtout sur les situations locales ou provinciales, étant donné qu'au Canada l'éducation ressortit aux provinces. Quelques études ont tenté de comparer les chiffres pour l'ensemble du Canada, mais souvent sans trop de succès. Au cours des quelques dernières années cependant, la baisse des inscriptions a ravivé l'intérêt envers la population des décrocheurs et donné lieu à des études plus efficaces.

Pourquoi encourager plus d'élèves à demeurer à l'école? Au cours des nombreux sondages auprès des jeunes Ontariens, nous avons demandé aux élèves des écoles secondaires pourquoi ils persévéraient dans leurs études. Presque à l'unanimité, ils ont répondu que c'était pour obtenir un meilleur emploi. Parfois, on indique que c'est pour s'éduquer, mais on s'empresse d'ajouter que c'est aussi pour obtenir un meilleur emploi. On trouve toujours quelques élèves qui semblent accorder une valeur à l'éducation en tant que telle, mais il s'agit là d'une très faible minorité. Si nous percevons l'enseignement secondaire, comme la plupart de ces élèves semblent le faire, en termes instrumentaux, nous comprenons mieux la motivation des élèves. Tout au long du

cours secondaire, les élèves sont classés en fonction des possibilités d'éducation postsecondaire. Ceux qui obtiennent les meilleures notes pourront aller à l'université, les suivants pourront aller au collège, tandis que les derniers entreront directement sur le marché du travail. Pour certains élèves, l'obtention du diplôme n'entraîne aucun avantage économique. Bien que de nombreuses études signalent que les diplômés gagnent plus d'argent que les décrocheurs, cet état de chose découle surtout de ce que le diplôme sert à trier les personnes qui postulent les emplois. Si un plus grand nombre d'élèves obtiennent leur diplôme d'études secondaires, celui-ci perd de la valeur et le choix des candidats devient fonction d'études encore plus poussées. Il est difficile de motiver les élèves qui n'ont pas accès à l'enseignement supérieur et l'abandon scolaire peut effectivement être indiqué pour certains élèves. C'est du moins ce que soutiennent avec éloquence de nombreux chercheurs américains et britanniques. Oakes (1985) se fait le porte-parole de ce point de vue :

> Les critiques les plus radicaux de l'instruction -- et la plupart des théoriciens de la reproduction culturelle sont de ce groupe -- sont pessimistes face à la possibilité d'une réforme de l'enseignement. Ils estiment qu'à moins d'un profond bouleversement de la répartition du pouvoir économique et social, aucune réforme de l'enseignement ne procurera une plus grande équité puisque l'élite qui a maintenant la mainmise sur les écoles ne permettrait jamais de telles réformes. Nous pouvons donc conclure que les théoriciens de la reproduction culturelle décrivent le problème avec justesse (p. 204).

C'est donc dire que la question de l'abandon scolaire est bien davantage tributaire de la nature de l'économie politique, qui exige que certains réussissent moins bien que d'autres, que de la motivation des jeunes. Quoi qu'il en soit, l'obligation imposée aux écoles secondaires d'établir des distinctions entre les élèves et, par conséquent, de les évaluer, rend incertains les avantages que procure la persévérance scolaire. Nous avons choisi d'examiner de près les implications des politiques et des méthodes d'évaluation sur l'abandon scolaire.

Notre analyse du rendement scolaire dans les écoles secondaires de l'Ontario révélera que les pressions en faveur de la persévérance scolaire obligent à de plus en plus de compromis au chapitre de l'évaluation des élèves. En l'absence de coercition, il peut être difficile de retenir davantage d'élèves sans leur faciliter le succès par l'entremise d'une réduction des attentes. Dans les écoles de l'Ontario, le niveau des cours est un facteur déterminant de l'abandon scolaire ou de la persévérance jusqu'à l'obtention du diplôme d'études secondaires. King et Hughes (1985) ont signalé que les élèves qui s'inscrivent au niveau avancé en 9^{e} année ont un taux d'abandon de 12 pour cent; ceux qui s'inscrivent au niveau général affichent un taux de 62 pour cent, tandis que les élèves du niveau fondamental présentent un taux d'abandon de 79 pour cent. On a relevé des taux analogues dans d'autres régions (Pawlovich, 1985).

Le désir de voir persévérer tous les élèves jusqu'à l'obtention du diplôme soulève plusieurs questions. Qui sont les élèves qui abandonnent avant l'obtention du diplôme? Pourquoi quittent-ils l'école? Est-il possible, tant du point de vue économique que du point de vue social, que tous les élèves obtiennent leur diplôme?

a) Qui sont les décrocheurs?

Les renseignements obtenus grâce à des sondages auprès des élèves ont servi à concevoir de nombreux programmes de persévérance scolaire. L'on demande aux élèves pourquoi ils quittent l'école, avant de décrire leurs caractéristiques démographiques. Nous procédons de la sorte 1) même si nous ne pouvons modifier leurs antécédents et 2) puisque l'abandon scolaire est considéré comme un geste négatif dans notre société,

les élèves doivent y trouver une explication raisonnable ou positive. De nombreuses études présentent une liste complète des caractéristiques des décrocheurs (Cheng et Ziegler, 1986; Grossnickle, 1986; Dropout Retrieval Project, Baltimore, 1986; King et White, 1974). Une aversion pour l'école, de mauvaises notes, l'échec de certains cours, une fréquentation épisodique, la grossesse, des problèmes de discipline entraînant l'exclusion ou le renvoi, une piètre situation socio-économique, l'absence du père au foyer et des changements fréquents d'écoles, voilà autant de facteurs qui affichent une forte corrélation avec l'abandon scolaire. Sikes et Hildebrand (1986) distinguent ces caractéristiques selon que l'élève a une certaine emprise sur elles ou non. On estime que l'élève a une certaine responsabilité à l'égard des six premières mais qu'il n'a pas beaucoup d'emprise sur les trois dernières.

L'on possède beaucoup d'autres données sur les décrocheurs : par exemple, plus de garçons (environ 60 %) abandonnent prématurément les études que de filles (40 %; Wright, 1985; Lambton County Board of Education, 1977). Ces chiffres varient peu avec le temps. Les chiffres tirés de *High School and Beyond*, une enquête statistique annuelle parrainée par le *National Centre for Education Statistics*, de Washington, révèlent que sur une période de plusieurs années, le taux le plus élevé d'abandon scolaire s'observe dans les 10e et 11e années. Dans une cohorte donnée, le pourcentage de décrocheurs en 10e et 11e années représente de 50 à 60 pour cent du total. Des études récentes réalisées en Ontario présentent des chiffres semblables (Karp, Goldfarb Consultants, 1988, 61 %; Sullivan, Decima Research, 1988, 60 %). Il s'agit là d'une augmentation sensible par rapport à 1974-1975 alors que les chiffres ontariens étaient de 54 % en 10e et 11e années et de 17 % en 9e année (Watson et McElroy, 1976). En 9e année, le taux est tombé à entre 8 et 10 pour cent (Decima, 1988; Goldfarb, 1988). Cela peut dépendre du fait que l'on retient moins d'élèves au palier élémentaire et que ceux-ci n'ont donc pas atteint l'âge de 16 ans lorsqu'ils entrent en 9e année. C'est surtout à 16 et à 17 ans qu'on décroche mais ceux qui abandonnent à 18 ou 19 ans ont souvent pris beaucoup de retard dans l'accumulation de crédits, compromettant ainsi gravement leurs chances d'obtenir un diplôme.

b) Pourquoi les élèves abandonnent-ils les études?

À la différence des études canadiennes sur l'abandon scolaire, les recherches américaines ont mis l'accent sur l'échec. *California Dropouts: A Status Report* (1986) faisait état d'une recension des écrits réalisée pour l'*Association of California Urban School Districts* (1985) qui énumérait 20 caractéristiques connues des décrocheurs; le ministère de l'Éducation de l'État en relevait 24. Il citait le rapport d'un groupe de travail qui affirmait que «compte tenu de la longue expérience pratique de leur district, [ils] reconnaissaient unanimement la justesse de la littérature, à savoir que la caractéristique la plus marquante du décrocheur est son historique d'échecs scolaires (p. 3)». On se demande toutefois souvent s'il s'agit là d'une caractéristique primaire ou secondaire. De nombreux auteurs sont d'avis que l'insatisfaction à l'égard de l'école ainsi que l'aversion pour les études sont la source d'un piètre rendement. Ces facteurs se manifestent souvent dès le début de la fréquentation scolaire. Les antécédents familiaux, des problèmes de langue et la timidité ne sont que quelques-uns des attributs de l'élève de 5 ou 6 ans à son entrée à l'école. Conjugués au milieu inconnu que constitue la salle de classe et à d'éventuelles expériences négatives, tous ces facteurs peuvent être source de problèmes. S'il n'arrive pas à s'adapter sans tarder aux normes de l'école, un très jeune enfant peut être qualifié très tôt d'élève en difficulté ou de «problème de discipline». Sans plus tarder, il se retrouve sur le carrousel institutionnel: il déteste l'école, donc il réussit mal, donc il déteste l'école, donc il s'attire des ennuis, donc il déteste l'école. Lorsque les élèves arrivent à l'école secondaire en provenance d'un tel milieu, les problèmes s'exacerbent.

L'on mentionne souvent la situation socio-économique comme facteur d'abandon précoce des études. Ce facteur est souvent lié à d'autres tels que l'absence du père au foyer, la fréquence des déménagements et le peu d'instruction des parents. Ce dernier point revêt toute sa pertinence lorsqu'on considère une recommandation récente voulant que les écoles sensibilisent davantage les parents et les invitent à participer à l'évolution scolaire de leur enfant afin de l'inciter à persévérer dans ses études (Pawlovich, 1985; Webb, 1987).

Comment peut-on mieux saisir la façon dont les élèves gèrent un processus qui exige que certains d'entre eux connaissent plus de succès que d'autres -- un processus qui confère à certains élèves un statut inférieur? Il est facile de comprendre comment les adolescents élaborent des systèmes de valeurs qui vont à l'encontre de ceux que prônent les écoles. Dans le cadre de la préparation de *The Adolescent Experience* (1986), les entrevues réalisées auprès des élèves inscrits avant tout à des cours de niveau fondamental ont révélé que ceux-ci ne se décrivent que rarement en fonction de leur rendement scolaire, à la différence des élèves inscrits au niveau avancé.

> Je suis habituellement joyeux avec mes amis et ma famille, mais à l'école je suis plutôt timide et tranquille.
> Garçon de 10e année inscrit à des cours de niveau fondamental (p. 41).

> Je suis petite. J'ai les cheveux brun foncé et les yeux verts. Je peux me fâcher très rapidement.
> Fille de 10e année inscrite à des cours de niveau fondamental (p. 41).

> J'aime l'autonomie que j'ai réussi à acquérir; ma participation à l'école; mes aptitudes d'organisation; ma détermination de terminer ce que j'ai commencé.
> Garçon de 12e année inscrit à des cours de niveau avancé (p. 21).

> J'aime mon apparence. J'aime réussir à l'école. J'aime tous mes amis et j'aime aussi l'école.
> Fille de 12e année inscrite à des cours de niveau avancé (p. 21).

En présumant qu'il est possible de déceler les élèves qui abandonnent prématurément les études, il est tout aussi important de connaître les raisons de cet abandon, tant de leur propre point de vue que de l'avis des autres intervenants. On a demandé aux élèves ainsi qu'à leurs parents, aux enseignants et au personnel administratif quelles étaient les raisons de l'abandon scolaire. Tidwell (1985) déclare que les élèves invoquaient leur mauvais rendement, des raisons familiales, l'obligation de travailler et des problèmes dans leurs relations avec les enseignants. Leurs réponses à des questions ouvertes confirmaient ces points de vue par des commentaires voulant que l'école soit ennuyeuse, qu'ils n'avaient pas accumulé suffisamment de crédits pour obtenir le diplôme et que les enseignants étaient injustes. D'autres recherches ont confirmé ces constatations (Grossnickle, 1986). Grossnickle a aussi déclaré que «les élèves abandonnent leurs études avant tout dans une tentative désespérée d'échapper à l'échec (p. 10)». Dans *A Study of Student Dropouts in the Los Angeles Unified School District* (1985), les administrateurs, les parents et les enseignants estimaient que les élèves quittaient l'école avant tout pour les raisons suivantes : un mauvais rendement, une grossesse, des problèmes familiaux, l'âge et les responsabilités professionnelles. Les raisons invoquées reflètent des points de vue analogues.

c) Quelles conditions seraient favorables à la persévérance scolaire?

S'il nous est possible de décrire les élèves susceptibles d'abandonner les études et que nous connaissons certaines des raisons pour lesquelles la plupart d'entre eux

décrochent, il faut se demander si certaines conditions favoriseraient leur persévérance scolaire.

Peu d'études semblent s'être intéressées directement à cette question. On peut supposer que si les conditions dans les écoles étaient aux antipodes de celles que les élèves invoquent pour abandonner les études, un plus grand nombre d'entre eux persévéreraient et obtiendraient leur diplôme. C'est-à-dire que s'ils avaient plus de succès, s'ils sentaient que leurs cours influent sur leur avenir et s'ils croyaient possible de régler les problèmes familiaux, les élèves persévéreraient en plus grand nombre. Il semble que les programmes destinés aux décrocheurs tiennent compte de quelques-uns de ces problèmes, et ce avec un certain succès. À New York, un programme offert aux décrocheurs et aux décrocheurs éventuels en 1984 (*Operation Success*) a permis de constater qu'au cours de la première année, 93 pour cent des participants fréquentaient toujours l'école ou avaient obtenu leur diplôme. On avait offert, entre autres, des services de soutien aux décrocheurs et des programmes de perfectionnement des compétences et de sensibilisation. D'autres programmes spécialisés ont obtenu des résultats analogues.

d) Les perspectives de carrière des diplômés et des non-diplômés

À titre d'éducateurs, il faut se demander pourquoi nous voulons que les élèves persévèrent jusqu'à l'obtention du diplôme. Le diplôme de 12e année procure-t-il assez d'avantages à l'élève pour que l'absence de diplôme constitue un important handicap? Stern et al. (1986) affirment que le diplôme d'études secondaires n'a de «valeur qu'à titre de référence (p. 18)». Ceux qui ont obtenu le diplôme sont tenus pour plus compétents que les autres. King a corroboré cette considération (1986).

Warren et King (1979) ont étudié les diplômés et les décrocheurs de deux cohortes d'élèves qui s'étaient inscrits en 9e année en 1973 et 1974, suivaient des cours de niveau général, et étaient passés de l'école à la population active. On a constaté qu'un plus grand nombre de décrocheurs que de diplômés (29 % et 17 %) chômaient au moment de la recherche. Ceux qui avaient travaillé occupaient des emplois fort semblables : il s'agissait presque sans exception d'emplois de niveau inférieur aux faibles possibilités d'avancement. Un grand nombre de ceux qui travaillaient, et surtout les décrocheurs (80 %), en étaient à leur deuxième ou troisième emploi. Il semblerait donc que le diplôme procure certains avantages pour l'obtention d'un emploi mais beaucoup moins sur le plan de la carrière. Dans l'étude de Warren et King, 60 pour cent des employeurs ont révélé que les emplois qu'ils offraient exigeaient une 10e année ou moins. Hall et Carlton (1977) ont fait état de constatations analogues. Il semble y avoir encore une offre assez abondante de tels emplois : la restauration-minute, les stations-service, les supermarchés, les grands magasins, et ainsi de suite, mais beaucoup de ces emplois offrent très peu de possibilités d'avancement. De plus, ces emplois ont de plus en plus tendance à n'être que des emplois à temps partiel.

Lorsqu'il s'agit d'embaucher quelqu'un à temps plein, les employeurs des années 1980 ont de plus grandes attentes; ils affirment rechercher davantage de compétences en communications et en mathématiques, et privilégier une certaine formation en informatique (Warren et King, 1988). Stern et al. (1986) font état de données qui révèlent qu'en 1982, 45 pour cent des diplômées et seulement 9 pour cent des décrocheures effectuaient du travail de bureau. Bien que l'écart ne soit pas aussi prononcé dans ce cas-là, 18 pour cent des diplômés et seulement 5 pour cent des décrocheurs exerçaient un métier spécialisé. Il est évident qu'en très peu de temps, les attentes en matière d'instruction ont évolué sur le marché du travail.

2. Le travail à temps partiel

Un grand nombre de jeunes travaillent à temps partiel. Dans quelle mesure ce travail influe-t-il sur leur vie et sur leurs expériences sociales et éducatives à l'école? Un des grands objectifs de la présente étude était d'examiner de près le phénomène du travail à temps partiel des élèves.

Greenberger et Steinberg (1986) ont affirmé que les deux tiers des élèves américains de 16 et 17 ans travaillaient au cours de l'année scolaire 1978-1979. Ils ont signalé en passant que la proportion était beaucoup plus faible dans d'autres pays : au Canada, elle était d'environ 37 pour cent. Si ce chiffre est exact, la situation a évolué considérablement depuis quelques années. En Ontario, les derniers chiffres révèlent que 67 pour cent des élèves de palier secondaire travaillent maintenant à temps partiel (King, 1986). Toutefois, il est difficile d'établir un rapport entre le travail à temps partiel et l'abandon des études à moins que l'élève ne travaille trop. On se demande toutefois s'il s'agit là des élèves qui sont moins intéressés aux études et qui ont tendance à travailler davantage : «...bien qu'il y ait peu de preuves que les élèves qui réussissent moins bien à l'école soient plus susceptibles de travailler durant leurs études secondaires, il y a des preuves indirectes voulant qu'ils travaillent de plus longues heures que les autres (Greenberger et Steinberg, 1986, p. 118).» On ne peut vraiment établir de différences entre les élèves qui travaillent à temps partiel. Tous les types d'élèves sont représentés : les bons et les mauvais, les riches et les pauvres, les garçons et les filles, ceux de familles biparentales et ceux de familles monoparentales (King, 1986). Les contraintes économiques ne semblent pas être un facteur important.

Les répercussions du travail à temps partiel sur le succès scolaire ne semblent pas significatives sauf lorsque le nombre d'heures travaillées est supérieur à 15 par semaine (King, 1986; Greenberger et Steinberg, 1986). Il est également raisonnable de s'attendre que ceux qui travaillent plus de 15 heures par semaine aient peu de temps à consacrer aux activités extrascolaires offertes par l'école. King déclare qu'environ 56 pour cent de ces élèves participent à au moins une activité, comparativement à 69 pour cent des élèves qui travaillent quatre heures ou moins (p. 79).

On ne sait trop encore si le fait d'occuper un emploi à temps partiel influe sur l'abandon prématuré des études. Certaines données appuient l'hypothèse voulant que ceux qui travaillent de plus longues heures, particulièrement les garçons de 10e année et les filles de 11e année qui travaillent plus de 20 heures par semaine (D'Amico, 1984), soient plus susceptibles d'abandonner les études. Greenberger et Steinberg (1986) ont conclu, grâce à une étude des effets du travail durant les études secondaires sur la transition à la vie adulte : «Les adolescents qui s'absorbent dans leur travail semblent investir moins dans leurs études secondaires et poursuivre moins longtemps, qu'il s'agisse de l'obtention du diplôme d'études secondaires ou de la poursuite d'études postsecondaires (p. 155).»

3. Les programmes de prévention

On ne manque certes pas de documents qui décrivent les innombrables programmes de prévention à l'intention des éventuels décrocheurs et les programmes de reprise. La plupart des programmes offerts au palier secondaire semblent mettre l'accent sur la formation professionnelle et l'éducation coopérative. L'hypothèse veut qu'en inscrivant ces élèves à des programmes au sein desquels ils ont l'impression que leur apprentissage a un rapport direct avec le travail, ils seront plus enclins à persévérer jusqu'à l'obtention du diplôme. L'expansion des programmes d'éducation coopérative intéresse fort certains élèves dans la mesure où ils peuvent intégrer le travail à leurs études. En Ontario, ces deux types de programmes soulèvent certaines inquiétudes (King et

Hughes, 1985). Par exemple, l'expérience d'éducation coopérative fait souvent appel à des emplois peu spécialisés et ne prépare vraiment pas l'élève à la vie active. Dans de nombreuses écoles, l'enseignement professionnel est offert aux élèves de tous les niveaux mais la teneur du programme ne semble pas encourager les élèves qui suivent surtout des cours de niveau général et de niveau avancé à participer pleinement.

On est à introduire de nombreux programmes de prévention de l'abandon scolaire dans les écoles élémentaires. Ces programmes comprennent un repérage précoce, une plus grande interaction avec les enseignants et les orienteurs, l'enseignement en groupes restreints, une attention particulière à la transition du palier élémentaire au palier secondaire, et un accroissement des services de soutien à l'intention des élèves.

Nous avons examiné les caractéristiques de plusieurs programmes de prévention mis en oeuvre en Ontario (ministère de l'Éducation, 1988) et constaté peu de changement dans la matière des cours et des programmes offerts : on tente avant tout d'offrir du soutien aux élèves afin de s'assurer qu'ils terminent le nombre exigé de cours obligatoires en plus des crédits accordés pour l'expérience de travail. Une attention individuelle ainsi qu'un calendrier personnalisé et de meilleurs services d'orientation procurent en vérité certains résultats positifs, et l'expérience de l'enseignement coopératif facilite souvent la transition de l'école au marché du travail; toutefois, beaucoup de ces élèves ne réussissent pas beaucoup mieux les cours qu'ils sont tenus de prendre. Il semble que pour terminer ces cours avec succès, ils doivent pouvoir compter sur des mesures d'évaluation indulgentes. Il reste qu'une plus grande attention aux programmes qui allient les cours classiques à l'élément professionnel pourrait s'avérer plus productive à long terme.

En règle générale, les décrocheurs estiment que les enseignants s'intéressent peu à eux personnellement (Karp, Goldfarb, 1988; Sullivan, Decima, 1988). Duhan et Mouton (1985) affirment qu'il est «...manifestement évident que les enseignants doivent devenir aussi sensibles aux besoins émotifs des élèves qu'à leurs besoins scolaires». La sensibilité des enseignants aux besoins des élèves semble être un facteur décisif de leur persévérance scolaire.

4. Les réformes de l'enseignement

L'inquiétude suscitée par l'avenir des élèves susceptibles d'abandonner les études précipite souvent les réformes de l'enseignement. Aux États-Unis, on exerce depuis plusieurs années des pressions en faveur de l'adoption de «normes plus élevées» et de contrôles obligatoires (Mizell, 1987). On laisse entendre qu'un plus grand nombre de cours théoriques obligatoires, qu'un prolongement de l'année ou de la journée d'enseignement, et que davantage de devoirs permettront d'atteindre ces «normes plus élevées». Cette tendance a soulevé des inquiétudes prévisibles :

> Une vive controverse entoure actuellement le sort des élèves à risque qui abandonnent les études au cours de cette période de réforme de l'enseignement. L'on estime, entre autres, que des exigences d'obtention de diplôme plus élevées et qu'un programme de cours plus rigoureux accompagnés d'une réduction des cours de rattrapage, des cours professionnels et des cours non théoriques obligeront de plus en plus d'élèves qui réussissent moins bien en classe et dont la participation est marginale à abandonner complètement les études (*California Dropouts, A Status Report*, 1986).

Sikes et Hildebrand (1986) affirment également : «...le danger que posent pour les élèves à risque les nouveaux mouvements en faveur de la réforme de l'enseignement constitue un des aspects du problème des décrocheurs.» Ce thème est repris dans *High*

Cost of High Standards, School Reform and Dropouts (McDill et al., 1985) qui fait appel à des expressions telles que «éducation de qualité ou d'égalité» pour traduire les inquiétudes que soulève ce mouvement. L'idée de normes plus élevées fait l'objet de solides appuis et recommandations dans le récent rapport de l'Ontario rédigé par George Radwanski et intitulé *Étude sur le système d'éducation et les abandons scolaires en Ontario* (1987). Suite aux suggestions en faveur d'une augmentation des contrôles normalisés et de l'élimination de la répartition sélective ou de la formule des voies, on devrait voir s'exprimer de plus en plus fréquemment en Ontario des inquiétudes analogues à celles présentées dans les écrits américains au sujet des «élèves à risque».

C. LES OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

Les questions suivantes ont orienté la méthodologie de l'étude.

1. Quels sont les effets actuels et prévus de la circulaire *Les écoles de l'Ontario* sur le taux d'abandon scolaire? Le profil des abandons qui a soulevé les inquiétudes politiques est fondé sur HS1 qui n'exige que 27 crédits pour l'obtention du diplôme. *Les écoles de l'Ontario* accroît le nombre de crédits exigés à 30 et le nombre de cours obligatoires de 9 à 16.

2. Le travail à temps partiel incite-t-il les élèves à quitter l'école?

   a) Quels élèves travaillent à temps partiel et pourquoi le font-ils?

   b) Quel type de travail à temps partiel effectuent les élèves et quelles sont leurs perspectives de carrière?

   c) Est-ce qu'une augmentation des heures de travail à temps partiel correspond à une baisse du rendement scolaire ou s'agit-il tout simplement d'un symptôme d'échec scolaire et de l'aliénation qui s'ensuit.

3. Le travail à temps partiel influe-t-il sur le rendement scolaire et la participation aux activités périscolaires?

4. Comment les enseignants évaluent-ils les élèves et quels sont les facteurs qui jouent dans les mécanismes d'évaluation; quel est l'effet des mécanismes d'évaluation des enseignants sur la persévérance scolaire?

5. Les huit programmes exemplaires de niveau fondamental étudiés offrent-ils la perspective d'une réduction du taux d'abandon scolaire?

6. Les huit programmes exemplaires de niveau général étudiés offrent-ils la perspective d'une réduction du taux d'abandon scolaire?

D. LA MÉTHODOLOGIE

1. Définitions

a) Les décrocheurs

Aux fins de cette étude, les décrocheurs sont les élèves qui s'inscrivent à l'école secondaire en 9e année mais qui abandonnent les études avant d'obtenir leur diplôme (DÉO ou DÉSO). Bien que certains de ces élèves reprennent leurs études par la suite et obtiennent un diplôme, ils sont tout de même classés comme décrocheurs aux fins de cette étude. Les élèves qui obtiennent un certificat d'études (14 crédits) et quittent l'école sont classés comme décrocheurs. Certains éducateurs pourraient, non sans

raison, contester cette classification. Ils estiment qu'un certificat d'études constitue un objectif réaliste pour les élèves qui poursuivent des études au niveau fondamental.

b) Les catégories d'élèves

Dans les écoles secondaires de l'Ontario, les élèves peuvent suivre des cours aux niveaux avancé, général ou fondamental. Ils sont encouragés à prendre un ensemble de cours conformes à leurs habiletés, à leurs aptitudes et à leurs aspirations professionnelles. Cette approche donne effectivement lieu à un profil de choix de cours quasi homogène quant au niveau de difficulté, mais il se trouve quand même certains élèves pour suivre des cours de divers niveaux de difficulté. Par conséquent, à toutes fins utiles, nous regroupons les élèves en quatre groupes. Ceux qui suivent la majorité de leurs cours aux niveaux fondamental, général ou avancé et ceux qui suivent un assortiment de cours de niveaux avancé et général. Les élèves qui suivent la plupart de leurs cours aux niveaux avancé et fondamental optent souvent pour des cours tels que l'éducation physique, les arts visuels, les études commerciales et les études technologiques qui ne sont classés qu'au niveau général, ce qui sert à embrouiller encore davantage la situation.

Puisque la très grande majorité des décrocheurs appartiennent au groupe d'élèves qui suivent la plupart de leurs cours aux niveaux général et fondamental, l'analyse porte avant tout sur ceux-ci.

2. La collecte des données

L'étude met l'accent sur deux grands domaines : 1) les programmes et les cours; et 2) les politiques et les procédés d'évaluation. L'étude comprenait quatre parties : 1) l'influence de l'accumulation des crédits et du rendement scolaire sur la persévérance; 2) les programmes exemplaires à l'intention des élèves qui suivent avant tout des cours de niveau général; 3) les programmes exemplaires à l'intention des élèves qui suivent surtout des cours de niveau fondamental; et 4) l'influence du travail à temps partiel sur l'abandon scolaire.

a) Partie I : L'influence de l'accumulation de crédits et du rendement scolaire sur la persévérance scolaire

Vingt écoles polyvalentes de quatre conseils scolaires ont fait l'objet de cette partie de l'analyse. Les conseils scolaires ont été choisis parce qu'ils pouvaient produire, soit par ordinateur ou manuellement, des données sur l'accumulation de crédits des élèves, sur les inscriptions et sur les taux de réussite selon les cours. Les conseils sont situés dans diverses régions de la province et varient, de même que les écoles, quant à leur taille.

L'on devait choisir quatre cohortes d'élèves dans chacune des 20 écoles : ceux qui s'étaient inscrits en 9e année en 1982, 1983, 1984 et 1985. Les deux premières cohortes donnaient un aperçu de la période précédant la parution de la circulaire *Les écoles de l'Ontario* et les deux suivantes, des premières étapes de la mise en oeuvre de *Les écoles de l'Ontario*. On a obtenu des données sur l'accumulation de crédits de chaque élève des cohortes ainsi que sur l'abandon scolaire et les taux de réussite par cours. L'analyse statistique devait nous permettre de comparer l'accumulation de crédits avant *Les écoles de l'Ontario* et après sa parution et d'évaluer les répercussions éventuelles de la circulaire *Les écoles de l'Ontario* sur le cheminement des élèves et sur la persévérance scolaire.

b) Partie II : Les programmes exemplaires à l'intention des élèves qui suivent avant tout des cours de niveau général

La deuxième partie de l'étude était fondée sur un examen des huit programmes exemplaires destinés particulièrement aux élèves qui suivent avant tout des cours de niveau général. On a trouvé ces élèves en consultant les fonctionnaires du ministère, les cadres et les conseillers pédagogiques des conseils scolaires, les directeurs d'écoles et notre recherche de 1987 sur 200 écoles secondaires (King, Warren et Peart, 1988). Plusieurs conseils scolaires étaient en voie d'élaborer des programmes qui n'étaient cependant pas assez avancés pour faire l'objet de cette étude.

Deux chercheurs ont passé de deux à quatre jours (selon l'ampleur du programme) dans chaque école et ont interviewé le directeur ou la directrice ainsi qu'au moins un directeur adjoint ou une directrice adjointe, de six à dix enseignants et un échantillon d'élèves. En règle générale, on a interviewé les élèves en groupe sauf dans les petits programmes, où l'on a pu les rencontrer un à un. Les entrevues avec les administrateurs ont mis l'accent sur l'organisation des programmes, sur les ressemblances et les différences entre ceux-ci et les programmes ordinaires, et sur les raisons du recours à un programme particulier. Les entrevues avec les enseignants comportaient des questions sur leurs attentes face aux élèves participant au programme, sur les distinctions entre les méthodes pédagogiques utilisées dans le cadre du programme et les méthodes pédagogiques utilisées habituellement en salle de classe, sur les méthodes d'évaluation et sur leur impression globale de l'aptitude du programme à inciter les élèves à persévérer. On a demandé aux élèves comment ils s'étaient inscrits au programme (volontairement ou à la suggestion d'autres personnes), quelles étaient leurs impressions sur ce qui le distinguait du programme ordinaire, quel était leur sentiment d'accomplissement au sein du programme et s'ils s'attendaient ou non à obtenir leur diplôme.

Au cours de leurs visites, les chercheurs ont aussi obtenu des déclarations écrites au sujet des mesures relatives à l'évaluation et à l'assiduité, des objectifs et des priorités de l'école, des prospectus et d'autres éléments pertinents. Dans cinq écoles, on a pris des dispositions pour qu'une personne consigne l'accumulation de crédits de deux cohortes (y compris les décrocheurs) d'élèves inscrits en 9e année en 1983 et 1984, qu'elle dresse la liste des inscriptions aux cours et du taux de réussite pour les années scolaires 1985-1986 et 1986-1987, et photocopie ou consigne d'une autre manière les données inscrites dans les relevés d'un échantillon d'élèves de 12e année au cours des deux dernières années. La méthode a varié quelque peu dans certaines écoles; nous en ferons état plus loin dans le rapport. Deux écoles dans lesquelles seul un petit nombre d'élèves participaient au programme et une école qui amorçait tout juste sa deuxième année de spécialisation n'ont pas été retenues pour l'analyse de l'accumulation de crédits.

c) Partie III : Les programmes exemplaires à l'intention des élèves qui suivent avant tout des cours de niveau fondamental

La partie III de l'étude s'est déroulée selon les mêmes modalités que la partie II, sauf qu'il s'agissait d'examiner les programmes de niveau fondamental. Les huit écoles choisies comportaient quatre écoles de formation professionnelle et quatre écoles polyvalentes offrant des programmes de niveau fondamental; toutes ces écoles avaient la réputation d'afficher un taux élevé de persévérance scolaire.

d) Partie IV : L'influence du travail à temps partiel sur l'abandon scolaire

La partie IV de l'étude poursuivait deux grands objectifs : 1) évaluer l'ampleur du travail à temps partiel chez les élèves de cycle supérieur et les répercussions de ces

emplois sur l'expérience scolaire et 2) élaborer un profil des décrocheurs qui tienne compte de leurs expériences tant à l'école que sur le marché du travail.

Un sondage sur l'emploi à temps partiel a été réalisé dans 13 écoles auprès de 4 620 élèves de 11e année et plus. Six des écoles ont aussi participé à la partie II de l'étude et trois à la partie I. Les quatre autres écoles ont été choisies pour représenter les autres régions géographiques de la province.

On a aussi demandé aux 13 écoles faisant l'objet du sondage de collaborer à nos entrevues téléphoniques auprès des décrocheurs de 1985-1986 et 1986-1987. L'on espérait réaliser 1 000 entrevues. Afin d'obtenir ces renseignements, on a demandé aux écoles de dresser une liste des décrocheurs et de leur dernier numéro de téléphone connu, et de la remettre à une personne choisie par le directeur ou la directrice -- un enseignant ou une enseignante à temps partiel, à la retraite ou suppléant(e) -- qui serait chargé(e) des entrevues téléphoniques. On a obtenu une lettre de la Direction des services juridiques du ministère de l'Éducation approuvant la méthode de cueillette des renseignements auprès des décrocheurs afin de rassurer les administrateurs scolaires. Le taux de réussite s'est avéré faible dans les 13 écoles choisies; nous avons donc choisi neuf écoles supplémentaires afin de faire passer le nombre total de répondants à 610.

3. Analyse des données et résumé

Dans le cadre de la partie I, trois conseils scolaires ont fourni des relevés informatiques à des fins d'analyse de l'accumulation de crédits et des taux de réussite et un conseil scolaire a présenté des relevés manuscrits. Les relevés portaient sur seulement 18 écoles polyvalentes et certaines des données étaient incomplètes. On a résumé l'accumulation de crédits ainsi que le taux d'abandon scolaire de quatre cohortes. On a ensuite regroupé les données disponibles pour les 18 écoles afin de comparer l'accumulation de crédits avant la mise en oeuvre de la circulaire *Les écoles de l'Ontario* et à ses débuts.

Après avoir rendu visite aux écoles des parties II et III, chaque couple de chercheurs a préparé un résumé des réponses aux entrevues et rédigé une description détaillée de l'école, de son programme et des perceptions des élèves, des enseignants et des administrateurs. On a joint au résumé des documents tels que les énoncés de principe, les prospectus, les guides de l'élève et les bulletins internes. L'accumulation de crédits dans certains programmes choisis a fait l'objet d'une analyse distincte.

Les questions ouvertes du questionnaire sur le travail à temps partiel des élèves, administré à tous les élèves du cycle supérieur, ont été codées; toutes les données furent consignées et des relevés informatiques ont été obtenus. On a pu, à partir de ces chiffres, préparer des figures et des tableaux qui ont été incorporés au texte. Les entrevues téléphoniques auprès des décrocheurs ont été analysées de façon analogue.

Tous ces renseignements ont été regroupés et résumés afin d'établir leur incidence sur la persévérance scolaire dans ces écoles et pour fournir de l'information aux autres écoles intéressées.

E. LA STRUCTURE DU RAPPORT

Dans le chapitre II, nous décrivons les décrocheurs et indiquons pourquoi ils abandonnent les études et comment ils s'adaptent au monde hors de l'école. Le chapitre III traite en profondeur des nombreuses dimensions du travail à temps partiel, notamment le type d'emplois qu'occupent les élèves, leurs raisons de travailler et les répercussions du travail sur le rendement scolaire ainsi que son influence sur l'abandon

des études. Le chapitre IV évalue les réalisations des élèves sur le plan de la réussite scolaire et de l'accumulation de crédits, et examine les implications de diverses approches de l'évaluation des élèves. Le chapitre V décrit en détail les programmes exemplaires de niveau fondamental et relève leurs caractéristiques les plus efficaces. Le chapitre VI présente une analyse semblable des programmes de niveau général. Le chapitre VIII résume les constatations et ouvre certaines perspectives.

CHAPITRE II
LE DÉCROCHEUR

A. INTRODUCTION

Pour tous les jeunes, l'abandon des études est une décision capitale. Ils subissent de nombreuses pressions en vue de demeurer à l'école; on leur répète sans cesse l'importance d'obtenir leur diplôme. On peut donc présumer que cet événement est susceptible de traumatiser et de stigmatiser quelque peu l'élève. À notre avis, l'abandon prématuré des études est le point culminant d'une longue désaffection à l'égard de l'école, et les événements qui précipitent la décision sont beaucoup moins importants que l'effet cumulatif de l'expérience scolaire du décrocheur.

Les recherches dont nous avons fait état dans le chapitre I ainsi que notre propre enquête sur les expériences scolaires des élèves nous donnent à croire que l'abandon précoce des études a un rapport étroit avec le piètre rendement scolaire du décrocheur ou de la décrocheure. La très grande majorité des élèves décrochent parce qu'ils ont peu de chances d'obtenir leur diplôme et que, somme toute, la recherche d'un emploi s'avère plus viable. Le décrochage s'amorce à l'école élémentaire et au cours des premières étapes des études secondaires. Il s'inscrit dans un retrait de toutes les dimensions de la vie scolaire allant des devoirs à la maison aux amitiés, partie intégrante de la fréquentation de l'école. On ne doit pas le considérer uniquement comme une rupture avec le côté didactique de l'école mais aussi avec cette vie sociale si bénéfique pour les jeunes. Nous avons rejeté les explications simplistes des décrocheurs qui affirmaient, par exemple, détester tel ou tel enseignant ou telle ou telle enseignante ou trouver les cours ennuyeux, pour nous arrêter au rendement scolaire et à la pertinence des cours et des programmes.

Nous comparons, dans un premier temps, les antécédents personnels et le rendement scolaire des décrocheurs à ceux des élèves qui persévèrent. Deuxièmement, nous examinons la transition de l'école au travail ou au chômage afin de déceler si, pour une ou plusieurs raisons, les perspectives d'emploi sont si invitantes que les élèves se sentent obligés de quitter l'école. Dans ce contexte, nous discutons des perceptions qu'ont les décrocheurs des emplois qu'ils occupent. Enfin, nous abordons le point de vue des décrocheurs sur les tentatives des écoles de les retenir aux études.

B. LES CARACTÉRISTIQUES DES DÉCROCHEURS

Bien que de nombreux facteurs qui influent sur le rendement scolaire des élèves aient trait à des éléments fixes (par exemple, le sexe et la situation socio-économique de la famille), il est toujours possible pour l'école de contrer ces influences. Par exemple, les tentatives d'encourager davantage de filles à suivre des cours de sciences et de mathématiques ont eu des effets positifs. La répartition hommes/femmes des abandons scolaires constitue un phénomène intéressant et s'inscrit dans une vaste tendance sociale qui se dessine au sein du réseau scolaire. Il y a 15 ans, les filles réussissaient bien à l'école mais étaient plus susceptibles que les garçons de quitter les études après la 12e année. Les garçons avaient davantage tendance à s'inscrire en 13e année et avaient beaucoup plus de chances de poursuivre des études postsecondaires. La situation a changé. Depuis bien des années, les filles sont davantage susceptibles de s'inscrire à des cours menant à l'université, tandis que les garçons sont surreprésentés dans les cours de niveaux fondamental et général. Tout autant de filles que de garçons poursuivent des études postsecondaires. Et la tendance se maintient. Les filles obtiennent des notes plus élevées que les garçons à l'école secondaire, développent de meilleures habitudes de travail et sont plus susceptibles de suivre des cours de niveau avancé au fur et à mesure que leurs aspirations se conforment à leurs aptitudes et à leurs habiletés. Elles s'attendent à participer pleinement à l'économie. On s'attendrait

donc à voir davantage de garçons que de filles abandonner les études, et la présente analyse confirme cette hypothèse : dans cette étude, 56 pour cent des décrocheurs étaient des garçons et 44 pour cent, des filles. (N'oublions pas qu'il naît davantage de garçons que de filles : il faut tenir compte de cet écart de 2 à 3 pour cent dans toute comparaison.)

Le tableau 2.1 présente la répartition par année des décrocheurs faisant l'objet de notre enquête. La majorité abandonne au cours du cycle supérieur des études secondaires bien qu'une proportion considérable (plus d'un cinquième) décroche en 10e année. Ces chiffres corroborent les informations obtenues dans les études Decima et Goldfarb (Sullivan; Karp, 1988). Les élèves inscrits aux cours de niveau fondamental ont tendance à abandonner à 16 ans environ, alors qu'ils sont habituellement en 10e année. Ces données ainsi que nos discussions avec ces élèves laissent entendre qu'ils songeaient à abandonner depuis longtemps. Le 16e anniversaire leur permet en quelque sorte d'échapper à un certain purgatoire. Pour les élèves inscrits aux niveaux général et avancé, l'abandon des études est plus étroitement lié au succès à l'école secondaire.

Tableau 2.1 : Année au cours de laquelle les élèves ont décroché (n=610)

Année	Pourcentage
9	8
10	22
11	35
12	34

Dans le passé, nous avons constaté que les décrocheurs étaient beaucoup plus susceptibles de suivre des cours de niveaux fondamental et général. En fait, la meilleure variable explicative de l'abandon scolaire était le niveau des cours suivis. Le tableau 2.2 illustre clairement que la majorité des élèves qui abandonnent les études suivent des cours avant tout de niveau général. Il est certes vrai qu'une forte proportion des élèves qui suivent des cours de niveau général abandonnent les études, mais il est également vrai qu'une proportion beaucoup plus élevée d'élèves suivent la plupart de leurs cours au niveau général (31 % au niveau général, 7 % au niveau fondamental). Le tableau 2.2 présente aussi le profil général du passage des élèves du niveau avancé au niveau général.

Tableau 2.2 : Niveau des cours suivis par les décrocheurs lors de l'arrivée à l'école secondaire et au moment de l'abandon des études *

Niveau de difficulté	Pourcentage des élèves	
	Inscription en 9e année	Abandon
Avancé	22	12
Général	66	75
Fondamental	8	7

* Ne comprend pas les élèves suivant un ensemble de cours de niveaux avancé et général, ou de niveaux général et fondamental.

Nos recherches antérieures sur les décrocheurs ont révélé que leurs choix de cours au cycle supérieur tendent à subir deux grandes influences : 1) l'obligation de reprendre certains cours échoués dans des domaines clés tels que les mathématiques, les sciences et l'anglais en 9e et 10e années; et 2) la tendance à privilégier des cours où le succès vient facilement. Cela est conforme au sentiment répandu chez les élèves inscrits avant tout à des cours de niveau général voulant que le diplôme soit plus important

que les crédits qui le composent et qu'il soit plus important d'obtenir le crédit que d'obtenir des bonnes notes.

Le tableau 2.3 veut illustrer dans quelle mesure les élèves étaient inscrits à des enchaînements de cours reliés au travail dans les domaines de la technologie, des affaires ou des services. Nous avons choisi deux cours typiques d'une préparation minimum à la vie active. Comme on peut le constater, un nombre important d'élèves suivent deux cours d'études technologiques avant d'abandonner les études. Il semble que les élèves qui suivent au moins deux cours d'études technologiques sont davantage susceptibles d'abandonner les études que ceux qui en prennent moins que deux ou qui suivent des cours d'études commerciales. Il semble que la décision d'opter pour un nombre important de cours d'études technologiques survienne souvent après que se sont instituées les habitudes d'échec qui mènent à la décision d'abandonner les études.

Tableau 2.3 : Pourcentage des élèves inscrits à au moins deux cours de formation professionnelle dans un domaine donné

Cours	Pourcentage
Études technologiques	43
Études commerciales	28
Services	3

Le tableau 2.4 présente un résumé du nombre de crédits qui manquent à chaque décrocheur ou décrocheure au moment de l'abandon. Si, par exemple, un(e) élève a quitté les études à la fin de la 10e année après avoir obtenu 14 crédits, on considère qu'il lui manque deux crédits au moment de l'abandon. Ce tableau offre la meilleure explication de la décision effectivement prise par les élèves d'abandonner les études sans terminer assez de cours pour obtenir leur diplôme.

Tableau 2.4 : Nombre de crédits à obtenir au moment de l'abandon des études

Crédits	Pourcentage des élèves
0	8
1 - 3	16
4 - 5	19
6 - 7	17
8 - 9	11
10+	29

La grande majorité des décrocheurs ont beaucoup moins de crédits nécessaires à l'obtention du diplôme que leurs pairs. Quarante pour cent d'entre eux sont en retard d'au moins huit crédits, tandis qu'il manque au moins six crédits à plus de la moitié d'entre eux. Au moment du décrochage, ces élèves ont très peu d'espoir de satisfaire aux exigences du diplôme en raison du rattrapage que cela exigerait et aussi à cause d'une tradition d'échec. La persévérance scolaire ne rime plus à rien. Pour obtenir leur diplôme, ces élèves devraient récupérer tous les crédits perdus et suivre les cours exactement de la même façon qu'auparavant, en plus d'obtenir tous les crédits manquants. En règle générale, les écoles secondaires de l'Ontario n'offrent pas l'occasion aux élèves de parfaire leurs connaissances et leurs compétences, particulièrement grâce à des méthodes d'apprentissage individualisé.

Le tableau 2.4 révèle en outre que 8 pour cent des élèves quittent même s'ils ont terminé avec succès tous les cours auxquels ils se sont inscrits. Nous avons tenté d'établir pourquoi de tels élèves, qui apparemment connaissent du succès, choisissent de quitter l'école. Ils tendent à se répartir selon les catégories suivantes : 1) les élèves

inscrits au niveau fondamental qui ont une longue tradition, dans cette province, de quitter à l'âge de 16 ans ou peu après; 2) les filles enceintes; 3) les élèves de foyers aux valeurs ethniques ou religieuses qui tendent à décourager la persévérance scolaire après l'âge de 16 ans; et 4) les élèves qui entrent dans l'entreprise familiale, telle qu'une ferme ou un petit magasin.

Dans de nombreuses études, on a choisi de demander aux élèves pourquoi ils avaient quitté l'école avant de fonder des interventions pédagogiques sur leurs réponses. Nos recherches antérieures nous ont permis de conclure qu'il est rare qu'un particulier ou que la société perçoive positivement l'abandon prématuré des études secondaires. Par conséquent, les décrocheurs doivent offrir une explication qui rende la décision acceptable. Nous avons demandé aux élèves pourquoi ils avaient abandonné les études et les réponses qui suivent sont typiques. Nous avons aussi indiqué le nombre de crédits de retard au moment de l'abandon.

> L'école m'ennuyait. Je ne voulais tout simplement plus y aller (-11 crédits).
>
> Je n'allais plus aux cours. Je m'ennuyais et j'ai décidé de travailler à temps plein (-11 crédits).
>
> J'étais écoeuré de l'école (-12 crédits).
>
> Ça ne donnait rien. Je voulais travailler (-13 crédits).
>
> L'école, c'est pas mon genre. Je ne pouvais pas me concentrer sur les sujets théoriques (-9 crédits).
>
> ...conflit avec un emploi à temps partiel. L'école en a souffert (-15 crédits).
>
> ...n'aimais pas la routine... "je niaisais"... (-18 crédits).
>
> ...ça ne m'intéressait plus d'apprendre (-14 crédits).

Il est vrai qu'un faible pourcentage de décrocheurs ont affirmé avoir abandonné en raison de leurs échecs, mais la majorité a donné une raison socialement acceptable. La réponse typique veut que les élèves s'ennuyaient à l'école et aient pris un retard de 12 crédits. L'ennui n'est pas la raison du décrochage bien qu'il puisse avoir entraîné un manque de motivation qui a contribué à l'échec. Un(e) élève qui a pris du retard par rapport à ses pairs ne peut être réchappé(e) par des cours pertinents; il est tout simplement trop tard. Il est donc très important d'envisager une modification des mesures d'évaluation des élèves, des conditions d'obtention de crédits et de la structure de base du système des crédits afin d'inciter les élèves à persévérer.

En résumé, les décrocheurs sont beaucoup plus susceptibles d'être inscrits à des cours de niveaux général et fondamental plutôt qu'avancé. Ils sont aussi plus susceptibles d'avoir pris du retard dans l'accumulation des crédits nécessaires à l'obtention du diplôme. Il s'agit surtout de garçons, en partie parce que les cours de niveaux général et fondamental comptent plus de garçons que de filles.

C. LA TRANSITION DE L'ÉCOLE AU TRAVAIL

Les entrevues téléphoniques réalisées auprès des décrocheurs comportaient un certain nombre de questions destinées à établir l'influence de l'économie (c'est-à-dire les possibilités d'emploi) sur l'abandon scolaire. Nous avons demandé aux décrocheurs qui avaient quitté l'école depuis parfois deux ans quel type de travail ils avaient effectué en quittant l'école et quel salaire horaire ils recevaient. Le tableau 2.5 révèle que plus

de 90 pour cent des décrocheurs avaient travaillé depuis l'abandon des études mais que seulement 61 pour cent avaient trouvé un emploi dès qu'ils avaient quitté l'école. C'est donc dire que, pour au moins 39 pour cent des décrocheurs, l'attrait d'un emploi n'était pas un facteur significatif de l'abandon scolaire. À ce jour, 30 pour cent ont occupé trois emplois ou plus et près des deux tiers ont eu au moins deux emplois.

Tableau 2.5 : Pourcentage des décrocheurs qui ont obtenu un emploi en quittant l'école ou depuis qu'ils ont abandonné

	Pourcentage
A travaillé depuis l'abandon des études	92
A obtenu un emploi en quittant l'école	61

Le tableau 2.6 présente une répartition des premiers emplois et des emplois actuels des décrocheurs. Chez ceux qui ont travaillé au cours de leur dernière année d'école secondaire (n=385), environ la moitié (187) ont obtenu un emploi chez le même employeur. C'est donc dire que près du tiers des décrocheurs (n=110) ont transformé un travail à temps partiel en travail à temps plein.

Tableau 2.6 : Premier emploi et emploi actuel des décrocheurs

	Pourcentage des répondants	
	Premier emploi	Emploi actuel
Restauration minute	9	5
Station-service	7	4
Restaurant	10	7
Supermarché	5	3
Ménage/entretien	4	2
Petit magasin	5	3
Grand magasin	6	5
Construction/menuiserie	6	5
Garde des enfants	3	2
Dépanneur	3	1
Programme de récréation	1	1
Métier spécialisé (c.-à-d., soudeur, plombier, mécanicien)	3	3
Agriculture	2	1
Usine	11	9
Secrétariat/travail de bureau	2	2
Opérations à terme	1	0
Autres (motel/hôtel, entrepôt, salon de coiffure, chauffeur/déménageur, hôpital, gardien de sécurité)	15	14
Chômage	8	34

Le tableau 2.7 révèle que les salaires initiaux des décrocheurs étaient très semblables aux salaires gagnés par les élèves travaillant à temps partiel (voir le chapitre III); leur salaire actuel manifeste une certaine tendance à la hausse. La recherche révèle que les décrocheurs atteignent souvent sans tarder leur niveau de salaire maximum. Lorsqu'ils fréquentaient l'école et qu'ils pouvaient consacrer presque tout leur argent à leurs dépenses personnelles, ils avaient l'impression de gagner beaucoup. Mais lorsque le même revenu doit aussi payer les transports, le logement et la nourriture, on est vite acculé à la pauvreté.

Tableau 2.7 : Salaire horaire des décrocheurs

	Pourcentage des répondants	
Taux horaire	Initial	Actuel
5 $ ou moins	60	30
5,01 -- 6,00	17	17
6,01 -- 7,00	8	12
7,01 -- 8,00	8	13
8,01 ou plus	7	28

On ne peut donc dire que la majorité des jeunes abandonnent leurs études secondaires parce que les perspectives d'emploi sont plus prometteuses s'ils quittent l'école que s'ils y demeurent. Il y a certes des exceptions : les jeunes peuvent quitter l'école dans le but de gagner un salaire élevé dans les manufactures et les supermarchés, par exemple. Toutefois, il y a peu de preuves à l'appui de l'hypothèse voulant que la croissance de l'économie ait encouragé un nombre important de jeunes à abandonner prématurément les études. Près du quart des décrocheurs chômeurs s'estiment incapables de trouver un emploi tout simplement parce qu'il n'y en a pas (tableau 2.8). Près de la moitié des chômeurs affirment être prêts à déménager pour obtenir un emploi (tableau 2.9).

Tableau 2.8 : Raisons pour lesquelles les chômeurs estiment qu'ils n'ont pu trouver d'emploi (n=185)

Raison	Pourcentage
Aucune expérience	32
Aucune instruction	17
Ne veulent pas n'importe quoi	16
Aucun emploi disponible	23
Ne savent pas	9
Autres (p. ex., pas de moyen de transport, mauvaise apparence)	4

Tableau 2.9 : Volonté de déménager pour trouver un emploi

	Pourcentage
Oui	36
Non	47
Peut-être / Ne sait pas	16

En somme, les emplois actuels peuvent sembler satisfaisants, leur avantage principal étant l'occasion de rencontrer des gens. Un peu plus de la moitié des jeunes estiment avoir de l'avenir chez leur employeur actuel, c'est-à-dire l'occasion de progresser, d'obtenir davantage de responsabilités professionnelles et d'accroître leur revenu (tableau 2.10).

Tableau 2.10 : Pourcentage des décrocheurs qui estiment avoir de l'avenir chez leur employeur

	Pourcentage
Oui	54
Non	46

D. LES PERCEPTIONS DE L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE CHEZ LES DÉCROCHEURS

Nous avons déjà démontré que la principale raison de l'abandon prématuré des études est l'absence de succès à l'école qui frappe surtout les élèves inscrits avant tout à des cours de niveau général ou fondamental. Lorsque nous avons demandé aux élèves ce qu'ils aimaient le moins à l'école secondaire, ils ont souvent mentionné le peu de pertinence des cours : 39 pour cent étaient de cet avis (tableau 2.11). Mais on s'inquiétait aussi de l'attitude de certains enseignants et des rapports avec ceux-ci. Peu ont invoqué leur manque de succès comme raison de quitter l'école.

Tableau 2.11 : Ce que les décrocheurs reprochent à l'école secondaire

	Pourcentage des répondants	
	Première	Deuxième
Manque de pertinence des cours/n'aimait pas les cours	33	6
Relations avec les enseignants/administrateurs	22	14
Difficulté des cours	8	0
Atmosphère	10	5
Manque d'amis	5	2
Détestait tout	3	0

Il faut examiner le tableau 2.12 à la lumière des perceptions énoncées ci-dessus. Il n'est pas étonnant qu'une jeune personne trouve l'école ennuyeuse si elle a échoué plus de 10 crédits. Il s'agit de savoir si elle s'ennuie après avoir constaté son échec ou si c'est parce qu'elle s'ennuyait et ne s'intéressait pas à ses cours qu'elle a échoué.

Tableau 2.12 : Raisons invoquées pour l'abandon des études

	Pourcentage des répondants
Pour accepter/trouver un emploi	33
École ennuyeuse	26
Problèmes familiaux/personnels	13
Absentéisme/insuffisance de crédits	8
N'aime pas le niveau de difficulté	5
Ne pouvait suivre les «bons» cours/n'aimait pas les cours	5
Grève des enseignants	4
Grossesse/mariage	4
Âge (c.-à-d. trop vieux pour l'école)	3

Plus de la moitié (53 %) ont déclaré n'avoir suivi aucun cours à l'école secondaire qui leur avait été utile dans les emplois occupés depuis l'abandon des études. Chez les autres 47 pour cent, on a mentionné surtout les mathématiques (34 %), la mécanique automobile (19 %) et l'anglais (15 %) (tableau 2.13). La plupart des autres cours mentionnés étaient reliés directement à un emploi.

Tableau 2.13 : Cours qui ont aidé les décrocheurs dans leur(s) emploi(s)

Cours	Pourcentage	Cours	Pourcentage
Mathématiques	34	Éducation physique	2
Mécanique automobile	19	Tôlerie	2
Anglais	15	Informatique	1
Dactylographie	8	Construction	1
Comptabilité	3	Sciences familiales	1
Menuiserie	3	Français/italien	1
Dessin	3	Marketing	1
Théâtre	2	Plomberie	1
Art culinaire	2	Sciences	1

La majorité des décrocheurs prévoient conserver leur emploi mais un cinquième entendent démissionner et retourner aux études. Les programmes d'éducation permanente qui permettent un perfectionnement rapide sont particulièrement adaptés aux jeunes désireux de retourner aux études. Il serait utile que les écoles secondaires leur facilitent la tâche en offrant des programmes de perfectionnement individualisés. Beaucoup n'ont pas tout à fait abandonné l'école; ils reconnaissent l'importance de l'instruction et se sont inscrits à des cours par correspondance ou à des cours du soir.

Le tableau 2.14 cherche à déceler une relation entre les raisons invoquées par les élèves pour l'abandon scolaire et le nombre de crédits obtenus au moment de l'abandon. On n'y trouve aucun profil évident, si ce n'est en rapport avec les problèmes ou les questions d'ordre personnel. Un nombre anormalement élevé d'élèves qui n'avaient raté aucun crédit ont décidé de quitter en raison de problèmes personnels.

Tableau 2.14 : Raisons invoquées par les élèves pour l'abandon scolaire, selon le nombre de crédits manquants

		Crédits manquants				
Raison	0	1-3	4-5	6-7	8-9	10+
Pour accepter/trouver un emploi	26 %	40	29	33	39	32
École ennuyeuse	19	20	28	25	22	31
Ne pouvait suivre les «bons» cours	0	4	3	4	0	3
N'aime pas le niveau de difficulté	5	3	4	6	5	6
Grossesse/mariage	7	5	5	5	3	2
Absentéisme/insuffisamment de crédits	2	8	8	9	9	10
N'aimait pas les cours	5	0	3	2	0	2
Âge (c.-à-d. trop vieux pour l'école)	2	0	2	1	2	3
Problèmes familiaux/personnels	26	15	14	12	15	8
Grève des enseignants	9	4	5	3	5	4

E. RÉSUMÉ

Les éducateurs qui conçoivent les programmes de persévérance scolaire doivent reconnaître que le processus d'abandon comporte une longue et complexe série d'événements. Les programmes visant à identifier les décrocheurs juste avant qu'ils n'abandonnent s'avéreront probablement peu efficaces puisque le processus d'abandon est déjà bien engagé. Les enseignants et les administrateurs doivent offrir aux élèves un ensemble systématique de procédés qui leur permettront de récupérer les crédits perdus et de mieux réussir par la suite.

Si les élèves perçoivent l'enseignement secondaire avant tout comme une préparation à la carrière, il sera difficile d'en conserver un plus grand nombre au sein du réseau des écoles secondaires à moins d'établir une relation plus évidente entre les cours et l'accès à certains métiers et professions. Il est également vrai que plus l'élève réussit, plus il ou elle risque de demeurer à l'école, bien que ce rapport soit plus prononcé dans le cas des élèves de niveau avancé.

Les cours théoriques de niveau avancé qui répondent aux attentes des élèves qui s'orientent vers l'université ou le collège n'arrivent pas à motiver les élèves qui se destinent au marché du travail. Ceux-ci soutiennent habituellement qu'ils sont plus intéressés à des travaux pratiques; toutefois, si les cours pratiques n'ont qu'un vague rapport avec les possibilités de carrière, ils n'auront pas l'effet escompté. *Les écoles de l'Ontario*, tout comme la HS1 qui l'a précédé, met encore l'accent sur des programmes individualisés; c'est en partie pourquoi les tentatives du ministère d'ouvrir la voie vers une profession par l'entremise des programmes de cours regroupés n'ont pas porté fruit dans la plupart des écoles. Les rapports avec le milieu des affaires et l'industrie sont faibles et le secteur privé se rend souvent coupable d'exploitation. Même les programmes d'éducation coopérative, qui permettent effectivement à de nombreux élèves de viser un but précis, n'ont souvent aucun lien fonctionnel avec des perspectives de carrière. Le grand nombre de cours obligatoires prescrits par *Les écoles de l'Ontario* ne laisse pas beaucoup de place à l'échec et n'incite vraiment pas les élèves à suivre des cours de niveau fondamental.

L'écart entre le rendement des élèves et leurs aptitudes décourage beaucoup les enseignants. De nombreux élèves qui suivent des cours de niveaux fondamental et général ne font tout simplement pas d'effort. La plupart des enseignants peuvent citer un exemple personnel d'un élève qui a renversé la vapeur et réussi : ils estiment que cela devrait être courant. Pour bien des élèves, les avantages d'un travail assidu ne valent pas, somme toute, le risque d'échec et l'absence de perspectives d'avancement professionnel. Les solutions du problème de l'abandon scolaire doivent porter non seulement sur la pertinence des cours et des programmes mais aussi sur la motivation des élèves.

CHAPITRE III
LES ÉLÈVES ET LE TRAVAIL À TEMPS PARTIEL

A. INTRODUCTION

George Radwanski a relevé la question du travail à temps partiel des élèves et de ses répercussions sur le rendement scolaire (1988, p. 79). Nous étudions ici non seulement l'influence du travail à temps partiel sur le rendement et l'adaptation scolaires, mais nous tentons aussi d'évaluer l'effet des possibilités de travail à temps partiel sur l'abandon scolaire. Nos recherches antérieures (King, 1986) et des recherches récentes effectuées aux États-Unis (Greenberger et Steinberg, 1986) font état d'une montée en flèche du travail à temps partiel des élèves de palier secondaire. Les études laissent entendre qu'il y a un seuil critique où le travail à temps partiel commence à nuire au rendement des élèves et à leur participation aux activités extrascolaires. Évidemment, la situation n'est pas aussi simple que cela puisque le seuil critique varie inévitablement d'un(e) élève à l'autre. Il reste cependant que le travail à temps partiel a commencé à exercer une influence importante sur la vie à l'école.

La présente analyse cherchait avant tout à déterminer : 1) si le travail à temps partiel encourage les élèves à quitter l'école et est donc un facteur du taux élevé d'abandon scolaire; et 2) si le travail à temps partiel a un effet sur le rendement et la participation des élèves de palier secondaire. Nous avons donc interrogé 4 620 élèves de 11e année et plus dans 13 écoles secondaires.

Nous avons choisi de ne présenter aucun renseignement sur les élèves inscrits avant tout à des cours de niveau fondamental. En règle générale, ces élèves sont sous-représentés au cours des dernières années du secondaire et, dans le cas de nos écoles témoins, ils sont globalement sous-représentés.

Lorsque nous avons classé les élèves selon leur niveau déclaré de difficulté, nous avons établi une troisième catégorie d'élèves (10 % du total) (outre les élèves de niveau général et de niveau avancé) qui suivaient un ensemble de cours de niveau avancé et de niveau général.

B. L'AMPLEUR DU TRAVAIL À TEMPS PARTIEL

Le tableau 3.1 révèle que près des deux tiers des élèves de 11e année et plus travaillent à temps partiel. De plus, près d'un cinquième (22 %) cherchent activement un travail à temps partiel. On peut donc affirmer, sans trop de risque de se tromper, que le travail à temps partiel est un phénomène universel chez les adolescents.

Tableau 3.1 : Pourcentage des élèves occupant un emploi à temps partiel, par année

Année	Pourcentage
11e	57
12e	67
13e	71

Il n'y a pas vraiment de différence entre le pourcentage des élèves inscrits avant tout à des cours de niveau général ou de niveau avancé qui travaillent à temps partiel, bien que ceux qui suivent avant tout des cours de niveau général aient tendance à travailler de plus longues heures (tableau 3.2).

Tableau 3.2 : Pourcentage des élèves occupant un emploi à temps partiel, par niveau

Niveau	Pourcentage
Général	63
Avancé	64
1/2 avancé et 1/2 général	68

Comme l'indique le tableau 3.3, le pourcentage de filles qui travaillent à temps partiel n'est que légèrement inférieur à celui des garçons. De 15 à 19 ans, la proportion de jeunes qui travaillent à temps partiel augmente (tableau 3.4).

Tableau 3.3 : Pourcentage des élèves occupant un emploi à temps partiel, par sexe

Sexe	Pourcentage
Garçons	64
Filles	62

Tableau 3.4 : Pourcentage des élèves occupant un emploi à temps partiel, par âge

Âge	Pourcentage
15	51
16	57
17	65
18	70
19	72

La situation socio-économique de leur famille, telle que décrite par les élèves, ne semble pas jouer beaucoup dans le travail à temps partiel, bien que les élèves dont le revenu familial est plus élevé que la moyenne soient moins susceptibles de travailler. Cela donne à croire que, pour la grande majorité des élèves, le travail à temps partiel ne vise pas à contribuer au revenu de la famille; l'analyse confirmera ce point de vue.

Le tableau 3.5 présente le type de travail à temps partiel qu'effectuent les élèves. Il existe certaines différences pertinentes entre les garçons et les filles : les filles sont plus susceptibles de travailler dans les petits magasins et la restauration minute et les garçons dans les stations-service. La gamme d'emplois est cependant assez étendue. Toutefois, tous ont ceci en commun qu'il s'agit avant tout d'emplois tertiaires mal rémunérés, qui conviennent peut-être bien aux jeunes qui travaillent à temps partiel ou aux personnes âgées qui veulent obtenir un revenu supplémentaire. Ils représentent effectivement un éventail de possibilités d'emploi pour les jeunes, emplois qui contribuent à l'économie en rendant viables de telles entreprises, axées sur les services. Fait intéressant, ils se distinguent par les faibles perspectives d'avancement qu'ils offrent.

Tableau 3.5 : Type d'emploi à temps partiel des élèves, par sexe

Type d'emploi	Garçons	Filles	Total
Restauration minute	13 %	20	16
Supermarché	10	8	9
Petit magasin	8	18	12
Grand magasin	8	9	9
Station-service	10	2	7
Dépanneur	2	5	3
Programme de récréation	5	5	5
Garde d'enfants	1	7	3
Restaurant	10	7	9
Motel/Hôtel	2	2	2
Agriculture	2	1	1
École	1	1	1
Manufacture	2	1	2
Autre (p. ex. boulangerie, chauffeur/déménageur, nettoyage/entretien)	25	16	21

Lorsque nous examinons les raisons qu'invoquent les élèves pour justifier le travail à temps partiel, nous constatons qu'il s'agit avant tout d'obtenir de l'argent pour les dépenses personnelles (tableau 3.6). Très peu réalisent des économies et seule une faible proportion contribue au revenu familial ou subvient à ses propres besoins. L'argent va à l'achat de vêtements (probablement avec l'assentiment tacite des parents qui apprécient les économies), de disques, de divertissements et de repas au restaurant. En fait, les élèves dépensent une bonne part de leur argent sur les lieux mêmes de leur travail.

Tableau 3.6 : Principales raisons du travail à temps partiel des élèves

Principale raison	Garçons	Filles	Total
Dépenses personnelles	85 %	87	85
Contribution au revenu familial	9	6	7
Épargne pour l'avenir	3	5	4
Subvenir à ses besoins	2	1	2
Autre	2	2	2

Nous sommes donc en présence d'une sous-culture adolescente axée sur des activités qui exigent de l'argent, une sous-culture liée étroitement à l'économie qu'elle sert et alimente grâce à une main-d'oeuvre bon marché.

Peu d'élèves (15 %) jouissent d'avantages autres que leur rémunération et, lorsque ces avantages existent, il s'agit habituellement de remises sur la marchandise ou les aliments. Afin de déterminer si les travailleurs à temps plein en veulent aux élèves, nous avons demandé à ces derniers comment ils percevaient leurs relations avec les travailleurs à temps plein. Nous voulions voir si l'on s'inquiétait que les travailleurs à temps partiel ne cassent les salaires et entravent les carrières. Puisque la grande majorité des élèves travaillent dans des milieux non syndiqués, ils ont rapporté très peu d'hostilité fondée sur l'idée que les élèves privent d'emploi les travailleurs à temps plein. En règle générale, les relations avec les travailleurs à temps plein sont harmonieuses : 93 pour cent des élèves estiment cette relation positive. Là où les syndicats sont forts, comme dans les supermarchés, il risque d'y avoir une certaine tension. En fait, ces chaînes comptent plusieurs travailleurs permanents à temps

partiel qui sont relativement bien rémunérés. On ne voit pas toujours d'un bon oeil l'embauche d'élèves.

C. LE POINT DE VUE DES EMPLOYEURS

Quel est le point de vue des employeurs qui embauchent des élèves à temps partiel? Quels bénéfices espèrent-ils en retirer et comment cela influe-t-il sur leur politique d'embauche? Afin de trouver des réponses à ces questions, on a interviewé ou interrogé par questionnaire des représentants de 59 entreprises. Le tableau 3.7 présente la classification des employeurs par type d'entreprise.

Tableau 3.7 : Nombre d'employeurs par type d'entreprise étudiée

Entreprise	Nombre
Supermarché	10
Petit magasin (p. ex., vêtements, souliers)	3
Petite franchise (p. ex., disquaire)	6
Petite entreprise (p. ex., graphisme, entrepreneur)	10
Franchise de restauration minute (McDonald, Burger King, Chalet Suisse)	12
Grand magasin de détail (p. ex., Canadian Tire)	2
Grand magasin à succursales (p. ex., Eaton, K-Mart)	13
Restaurant	3

1. Les avantages économiques

Il est évident que certains types d'entreprises comptent énormément sur certains types de travailleurs à temps partiel. Toutes les chaînes ou les franchises enquêtées ont recours à des travailleurs à temps partiel pour au moins 50 pour cent de leurs effectifs; dans la restauration minute, ce pourcentage atteint 75. Quatre-vingt-dix pour cent des entreprises embauchent des élèves de moins de 18 ans et leur offrent le salaire minimum (3,50 $) ou un peu plus. En fait, la majorité des travailleurs à temps partiel dans les chaînes et les franchises sont âgés de moins de 18 ans. Pour les personnes âgées de 18 ans et plus, le salaire minimum est de 4,35 $ l'heure. Un taux de roulement élevé garantit à l'entreprise que le salaire minimum et les économies qu'il entraîne seront la norme. Les augmentations sont faibles mais surviennent habituellement à intervalles réguliers, suite à une évaluation du rendement. Cette évaluation poursuit deux objectifs : elle permet d'offrir des augmentations à des travailleurs assidus et responsables, et sert de fondement au congédiement. Dans les entreprises où les travailleurs sont syndiqués (par exemple, Chalet Suisse, Loblaws), l'emploi des élèves est plus stable et les augmentations de salaire sont automatiques.

Les élèves représentent une main-d'oeuvre bon marché. Ils sont enthousiastes et leur horaire est souple. Ils sont habituellement disponibles aux heures les plus achalandées, soit le soir et les fins de semaine. Il s'agit d'un réservoir de main-d'oeuvre précieux et peu coûteux. Il n'est pas étonnant que les grandes chaînes les entretiennent de façon systématique.

> La "bonne vieille tape dans le dos" pour un employé(e) méritant(e) peut être plus efficace qu'une récompense financière affirme...
>
> Ce type de "remerciements sincères" est parfois plus valable que l'augmentation, le régime de partage des bénéfices ou la prime de rendement (*The Kingston Whig-Standard*, le 2 novembre 1987; traduction libre).

2. Les facteurs d'embauche

Les employeurs sont avides de trouver des travailleurs fiables. Des sociétés telles que McDonald et Chalet Suisse sélectionnent et interviewent des candidats. Wendy fait appel aux bureaux de main-d'oeuvre étudiante et aux écoles pour annoncer les emplois. Soixante-dix pour cent des employeurs affirment accorder de l'importance à l'apparence. Il ne s'agit pas tout simplement d'avoir un physique agréable pour rencontrer les gens mais d'avoir une bonne tenue ainsi que des vêtements et une coiffure convenables. Cinquante pour cent exigent des recommandations et un autre 30 pour cent demandent de joindre un curriculum vitae à la demande d'emploi. Seuls 25 pour cent ont mentionné le dossier scolaire (rendement supérieur à l'école et assiduité) comme facteur d'embauche. Un petit nombre a même mentionné que la pratique religieuse était importante. Au cours des dernières années, les candidats étaient plus nombreux que les emplois et les employeurs pouvaient être plus difficiles. Récemment toutefois, le nombre d'emplois offerts aux jeunes dans la restauration minute, les boutiques de vêtements, les magasins de disques et les dépanneurs a augmenté radicalement. Les employeurs ne peuvent donc plus se permettre d'être aussi sélectifs; la situation les a aussi incités à demander à leurs travailleurs d'effectuer de plus longues heures. L'augmentation des heures de travail des élèves au piètre rendement nuit encore davantage à leur rendement scolaire.

3. La transition de l'école au travail

La moitié des employeurs ont déclaré que les décrocheurs continuaient parfois de travailler chez eux, mais l'autre moitié décourageait cette pratique. Dans beaucoup d'entreprises, la décision de quitter les études n'ouvrait pas la perspective d'un travail accru mais signifiait au contraire un congédiement. Bien des entreprises ont comme politique de ne pas embaucher de décrocheurs; par conséquent, l'abandon des études signifie aussi l'abandon du travail. D'autres, tels que les représentants de A & P et de K-Mart, ont affirmé que cela arrivait. En fait, A & P a déclaré embaucher assez souvent des décrocheurs. Les élèves affirment que la rémunération est bonne; certains sont même tentés de quitter l'école pour travailler à temps plein. Leurs perspectives d'avancement ne sont pas tellement différentes de celles des autres employés. Aucun employeur n'a affirmé encourager activement les élèves à passer d'un travail à temps partiel à un travail à temps plein.

4. Les heures de travail

L'éventail des heures de travail signalé par les élèves ne diffère pas tellement des heures déclarées par les employeurs, soit de 6 à 32 heures par semaine. C'est donc dire que les employeurs sont conscients que certains élèves travaillent de longues heures. Ils doivent aussi savoir qu'un travail d'une longueur excessive a inévitablement un effet négatif sur le rendement scolaire. Si les conseils scolaires, ou même la province, adoptaient une politique générale sur le nombre maximum d'heures de travail à temps partiel des élèves, il est fort probable que les grandes chaînes, et particulièrement les franchises, obtempéreraient. Ces sociétés tiennent à préserver leur image de marque au sein de la collectivité; si l'on donnait l'impression qu'elles nuisaient au rendement scolaire de certains élèves, elles se sentiraient probablement tenues de respecter de telles directives.

D. L'INFLUENCE DES HEURES DE TRAVAIL

Certains chercheurs prétendent que la prospérité prématurée que procure aux élèves le travail à temps partiel est malsaine puisqu'elle crée des attentes auxquelles ne peuvent répondre les premières années d'une carrière. Elle est source de mauvaises habitudes

d'épargne, contribue à développer des habitudes de luxe et encourage des comportements professionnels tels que la minimisation des efforts et du contrôle des heures de travail. Par conséquent, on peut affirmer que les dépenses extravagantes et les mauvais comportements professionnels font le contrepoids à des avantages tels que le développement de l'autonomie et de bonnes habitudes de travail comme la ponctualité et l'assiduité.

Le tableau 3.8 présente la moyenne des notes des élèves en fonction du nombre d'heures travaillées. Dans le cas des élèves dont la plupart des cours sont au niveau général, il y a très peu de rapport entre ces deux facteurs. Cela n'est pas surprenant puisque les attentes sont habituellement faibles à l'endroit de ces élèves : on ne s'attend pas normalement qu'ils fassent des devoirs; les tests et les examens sont brefs. Dans le cas des élèves qui suivent des cours de niveau avancé, on remarque que le rendement scolaire commence à baisser lorsque le nombre d'heures de travail à temps partiel dépasse 15; même là, il est évident que tous les élèves ne sont pas touchés de la même façon. Nous avons établi une corrélation entre le nombre d'heures travaillées et les répercussions que les élèves percevaient sur les autres dimensions de leur vie. Comme prévu, nous avons constaté que plus longtemps ils travaillaient, moins ils avaient de temps à consacrer à leur famille et à leurs amis, à la lecture, aux passe-temps et aux sports (tableau 3.9). Ceux qui travaillaient de longues heures ont affirmé que cela nuisait à leurs devoirs, à leurs habitudes d'étude, à leurs notes, à leur concentration en classe et même à leur tempérament (tableau 3.10).

Tableau 3.8 : Heures travaillées par semaine, selon la moyenne des notes et le niveau de difficulté

Heures	Moyenne des notes	
	Niveau général	Niveau avancé
0	68,0	75,5
1 - 5	67,4	75,7
6 - 10	68,4	76,0
11 - 15	68,2	75,0
16 - 20	68,6	73,8
21 - 25	67,4	73,4
26 - 30	67,9	72,5
31+	67,8	73,0

Tableau 3.9 : Pourcentage des élèves d'avis que le travail à temps partiel restreint certaines activités

Activités	Heures		
	1-15	16-20	21+
Extrascolaires	9	10	17
Temps avec la famille	9	11	17
Lecture	6	6	10
Passe-temps	10	11	19
Temps avec les amis	15	16	23
Sports (autres que scolaires)	9	11	17

Tableau 3.10 : Pourcentage des élèves d'avis que le travail à temps partiel nuit à certaines activités

Activités	Heures 1-15	16-20	21+
Devoirs	9	12	18
Notes	6	8	14
Concentration en classe	3	3	8
Études en vue des tests/examens	10	12	17
Relations avec les professeurs	1	1	4
Humeur ou tempérament (p. ex., se fâche plus facilement)	7	9	14

Malgré les effets négatifs du travail sur d'autres activités, les élèves sont quand même fortement tentés par le travail à temps partiel en raison des revenus qu'il procure et des occasions d'interaction sociale qu'il présente. Le tableau 3.11 fait état du nombre d'heures que les élèves consacrent chaque semaine au travail à temps partiel. Les deux tiers des garçons travaillent 16 heures ou plus; 45 pour cent travaillent 21 heures ou plus. Les filles travaillent un peu moins d'heures que les garçons, mais il reste que plus de 60 pour cent travaillent 16 heures ou plus par semaine. On peut présumer que ces longues heures de travail influent sur les activités scolaires, non seulement sur les heures consacrées aux activités extrascolaires et à l'obtention d'aide pour effectuer les devoirs mais aussi sur les activités à l'extérieur de l'école, tels que les devoirs et l'étude en vue des examens.

Tableau 3.11 : Nombre d'heures travaillées par semaine, par sexe

Heures	Pourcentage Garçons	Filles	Total
1 - 5	4	4	4
6 - 10	10	13	11
11 - 15	14	21	18
16 - 20	27	31	29
21 - 25	17	15	16
26 - 30	11	8	10
31 ou plus	17	9	13

E. LES RÉPERCUSSIONS SUR LA TRANSITION DE L'ÉCOLE AU TRAVAIL

Le travail à temps partiel incite-t-il effectivement les élèves à quitter l'école? Pour le grand nombre de jeunes qui vivent un échec à l'école, le travail doit sembler plus attrayant, tant sur le plan personnel que sur le plan économique. Nos recherches antérieures ont révélé que de nombreux élèves sous-productifs retirent une plus grande satisfaction personnelle de leur travail à temps partiel que de leurs études. Cela ne dépend pas seulement de la reconnaissance que leur procure l'exécution responsable de leur travail à temps partiel mais aussi des relations qu'ils y nouent. À leur avis, le plus grand avantage de travailler, c'est de pouvoir rencontrer des gens. L'argent vient en deuxième et le climat de travail en troisième lieu. De nombreux élèves prennent plaisir à leur travail et se réjouissent de leur horaire souple et de l'expérience qu'ils acquièrent. Toutefois, certains éléments sont moins satisfaisants : les conditions de travail, les relations déplaisantes et les heures de travail. Quinze pour cent ne pouvaient trouver rien à redire à leur travail.

Le travail à temps partiel conjugué aux études offre un revenu discrétionnaire pour les activités sociales; par contre, si l'élève a quitté l'école, son revenu le ou la place au seuil de la pauvreté. Nous avons vu au chapitre précédent que la moitié des élèves qui ont travaillé à temps partiel au cours de leur dernière année d'école et qui ont abandonné prématurément leurs études ont conservé le même emploi, quoique pour la plupart cette poursuite du même travail doit être considérée comme un expédient qui ne représente pas le début d'une réelle carrière. Le tableau 3.12 révèle que les élèves inscrits avant tout à des cours de niveau avancé sont ceux qui prévoient le moins demeurer chez le même employeur. Pour eux, le travail à temps partiel est une activité qui complète l'école et qui n'a aucune implication quant à la carrière. Cette observation vaut aussi, quoique dans une moindre mesure, pour les élèves inscrits avant tout à des cours de niveau général.

Tableau 3.12 : Pourcentage des élèves qui aimeraient demeurer chez le même employeur à la fin de leurs études

	Pourcentage	
	Avancé	Général
Oui, le même emploi	9	16
Oui, à un autre poste	9	16
Non	81	68

Ce sont les garçons de niveau général qui font les plus longues heures. Ce sont aussi les plus susceptibles d'avoir de mauvaises notes et d'abandonner prématurément les études. Nous n'avons pu déterminer si la cause de l'abandon scolaire était le nombre élevé d'heures de travail ou si le rendement scolaire relativement faible incitait à travailler de plus longues heures. Plus les heures de travail sont longues, plus les élèves risquent de songer à quitter l'école (tableau 3.13). Il y a aussi une faible relation entre le salaire et l'idée de quitter l'école et de travailler à temps plein.

Tableau 3.13 : Pourcentage des élèves qui songent à abandonner les études pour travailler à temps plein, selon le nombre d'heures travaillées par semaine

Heures	Jamais	Rarement	Parfois	Beaucoup
< 10	71	14	14	2
11 - 20	62	17	17	4
21 - 25	56	18	22	5
26 +	41	18	31	10

Le tableau 3.14 révèle que 79 pour cent des élèves qui travaillent à temps partiel gagnent 5,50 $ l'heure ou moins. Un tel revenu ne peut être considéré comme une incitation à abandonner les études pour travailler à temps plein. Toutefois, comme l'indique le tableau 3.15, certains élèves songent effectivement à abandonner les études pour travailler à temps plein. Comme prévu, il s'agit en majorité d'élèves inscrits à des cours de niveau général.

Tableau 3.14 : Salaire horaire actuel des travailleurs étudiants

Salaire horaire	Pourcentage
3,50 $ ou moins	5
3,51 - 4,00	19
4,01 - 4,50	15
4,51 - 5,00	30
5,01 - 5,50	10
5,51 - 6,00	8
6,01 - 6,50	4
6,51 - 7,00	3
7,00 ou plus	6

Tableau 3.15 : Pourcentage des élèves qui songent à abandonner les études pour travailler à temps plein

Abandonnerait les études	Pourcentage Avancé	Général	Total
Jamais	67	46	58
Rarement	16	18	17
Parfois	14	29	21
Beaucoup	3	8	5

F. RÉSUMÉ

À notre avis, le travail à temps partiel répond aux besoins de nombreux élèves. L'argent ainsi gagné permet de maintenir un style de vie fondé sur des vêtements à la mode, des disques, des cassettes et des repas et des rencontres dans les chaînes de restauration minute. Il est également source de réussite pour les élèves qui ont peu de succès à l'école. Mais il est nettement indésirable de passer d'un emploi à temps partiel à un emploi à temps plein sans augmentation de salaire. Néanmoins, dans le cas d'une minorité importante d'élèves, les échecs scolaires incitent inévitablement à faire un tel choix.

L'on peut probablement dire que les perspectives d'emploi n'influencent que très peu les élèves à abandonner les études en faveur du travail. Bien que la situation économique actuelle ait donné lieu à la création d'un grand nombre d'emplois mal rémunérés, ces perspectives d'emploi ne semblent avoir que très peu d'influence sur l'abandon scolaire.

CHAPITRE IV
L'ÉVALUATION DU RENDEMENT DES ÉLÈVES

A. INTRODUCTION

Nous avons constaté au chapitre II que les jeunes quittent prématurément leurs études secondaires surtout parce qu'ils échouent ou sont sur le point d'échouer les cours théoriques de base. En admettant un certain taux d'abandon inévitable, on peut se demander dans quelle mesure le taux de persévérance augmente lorsque le taux de réussite en classe augmente. Quel est l'effet sur la persévérance des divers critères appliqués par les écoles pour mesurer le succès scolaire? La circulaire *Les écoles de l'Ontario* a-t-elle eu un effet sur les taux de réussite et la persévérance scolaire? Nous examinons dans ce chapitre l'effet de cette circulaire sur les taux de réussite et sur la persévérance scolaire ainsi que l'influence de diverses stratégies d'évaluation sur la réussite des élèves.

Plus précisément, le chapitre présente une analyse 1) des taux de réussite sur une année dans les cours offerts par 16 écoles et sur quatre années (de 1982-1983 à 1985-1986) afin de comparer les deux années précédant *Les écoles de l'Ontario* aux deux premières années de sa mise en oeuvre dans sept écoles; 2) de la répartition des notes de plus de 4 000 élèves de divers niveaux d'aptitudes; 3) de l'accumulation de crédits des élèves au cours de leurs études secondaires avant et après 1984-1985; 4) et de certaines approches remarquables de l'évaluation des élèves. Nous nous penchons sur les pressions que subissent les enseignants dans l'évaluation des élèves qui suivent des cours de niveau général et traitons de trois approches qui forment un continuum : à un extrême, on trouve le mouvement *Teaching to Pass* qui met, toutes proportions gardées, davantage l'accent sur le plan affectif que sur le plan cognitif et, à l'autre extrême, le rapport Radwanski qui recommande d'insister sur l'apprentissage intellectuel.

Les renseignements utilisés dans ce chapitre proviennent avant tout des phases I et IV de l'étude et ont été puisés à diverses sources. Nous nous référons aux données obtenues de quatre conseils scolaires qui, lors des discussions préliminaires, semblaient posséder les dossiers informatiques nécessaires. Nous avons recueilli les chiffres sur l'accumulation de crédits et les échecs ainsi que les commentaires des directeurs d'écoles et des documents sur les politiques et les modalités d'évaluation. Nous nous inspirons aussi des questionnaires auprès des élèves de la 11e à la 13e année dans 13 écoles ainsi que des entrevues avec le personnel et des comptes rendus d'évaluation des élèves de certains cours. Évidemment, nous avons tenu compte de la connaissance des écoles acquise dans le cadre de nos recherches antérieures.

Un des résultats probants de la présente étude est la constatation que peu de conseils scolaires disposent de modalités bien établies pour la présentation de renseignements à jour sur le cheminement et sur l'obtention de crédits des élèves tout au long de leurs études; presque aucun conseil scolaire ne classe ses élèves en fonction du niveau de difficulté des cours suivis. Ce type de renseignements est nécessaire à un conseil scolaire pour analyser ses propres données sur le cheminement des élèves et pour prendre des décisions critiques. Seuls quatre des conseils scolaires auxquels nous nous sommes adressés laissaient entrevoir la possibilité d'en obtenir des données utiles. Les conseils scolaires n'ont pu participer à l'étude pour les raisons suivantes : 1) l'absence de données fiables sur au moins quatre cohortes d'élèves de 9e année; 2) l'absence du système de soutien informatique nécessaire; et 3) l'absence de compétences pour présenter les données de la façon exigée. Au cours des huit mois de l'étude, même les quatre conseils scolaires participant ont éprouvé des difficultés insurmontables dans leurs tentatives de présenter des données claires; c'est-à-dire, des données où figurait le niveau de difficulté de la majorité des cours ainsi que les transferts et les abandons

scolaires. Le manque d'uniformité dans le nombre d'écoles mentionné est, dans certains cas, le fait de l'absence de données.

B. LES TAUX DE RÉUSSITE ET LA RÉPARTITION DES NOTES

Au cours des recherches antérieures, nous avons appris certaines choses au sujet du rendement des élèves, que la présente étude a corroborées.

1. Les taux de réussite varient d'une école à l'autre et d'une matière à l'autre. Les figures 4.1, 4.2 et 4.3 indiquent l'écart, en 1985-1986, dans les taux d'échec du tronc commun des niveaux avancé et général en 9e année dans jusqu'à 16 écoles appartenant à quatre conseils scolaires. Dans les trois cours de niveau général, on trouve un peu plus d'écoles affichant un taux élevé d'échec. Les taux d'échec au niveau avancé se trouvent surtout dans la catégorie de 0 à 25 pour cent, les mathématiques affichant le taux le plus élevé d'échec. Les taux d'échec au niveau général sont les plus élevés dans deux écoles en anglais, soit 25 et 26 pour cent, et en sciences et mathématiques, tandis que pour trois autres écoles ils se situent au-delà de 24 pour cent -- sciences (25 %) et mathématiques (29 % et 32 %). Le tableau 4.1 illustre la variation des taux d'échec en 9e année dans cinq écoles appartenant au même conseil scolaire; le plus grand écart, soit de 3 à 25 pour cent, s'observe dans les cours de sciences de niveau général.

Tableau 4.1 : Pourcentage de crédits échoués dans les cours de base (9e année) des niveaux fondamental, général et avancé, dans cinq écoles d'un même conseil scolaire (1985-1986)

	Anglais			Mathématiques			Sciences		
Écoles	Fondam.	Général	Avancé	Fondam.	Général	Avancé	Fondam.	Général	Avancé
1	4,2	19,2	1,7	2,4	2,5	4,9	20,0	22,4	1,8
2	s.o.	12,7	1,5	s.o.	2,7	5,6	s.o.	3,4	3,0
3	14,0	25,0	s.o.	20,6	16,2	s.o.	s.o.	22,0	s.o.
4	3,2	11,0	11,5	9,6	20,7	9,7	s.o.	25,0	14,9
5	s.o.	9,6	6,5	s.o.	22,8	12,7	s.o.	6,6	11,4
Total	9,7	14,7	4,9	15,4	14,6	9,8	20,0	15,3	7,0

s.o. -- sans objet : les cours de ce niveau ne sont pas offerts par l'école, ou les chiffres manquent.

Le travail réalisé par les comités du niveau général dans de nombreux conseils scolaires, y compris dans certaines écoles figurant au tableau 4.1, ont peut-être comme effet d'améliorer le rendement des élèves inscrits à ces cours.

2. Au cours de nos recherches antérieures, nous avons constaté que les taux de réussite étaient plus faibles dans les cours de niveau général, particulièrement en 9e et 10e années. Nous avons remarqué la même tendance dans les données actuelles.

3. La répartition des notes varie d'un niveau de difficulté à l'autre. Cela vaut particulièrement dans le cas des cours de niveau général, où la faiblesse des notes est remarquable à l'échelon supérieur. Cette constatation (tableau 4.2) avait déjà été signalée dans *The Adolescent Experience* (King, 1986).

Figure 4.1
Taux d'échec : mathématiques de 9e année
dans 16 écoles (1985-1986)

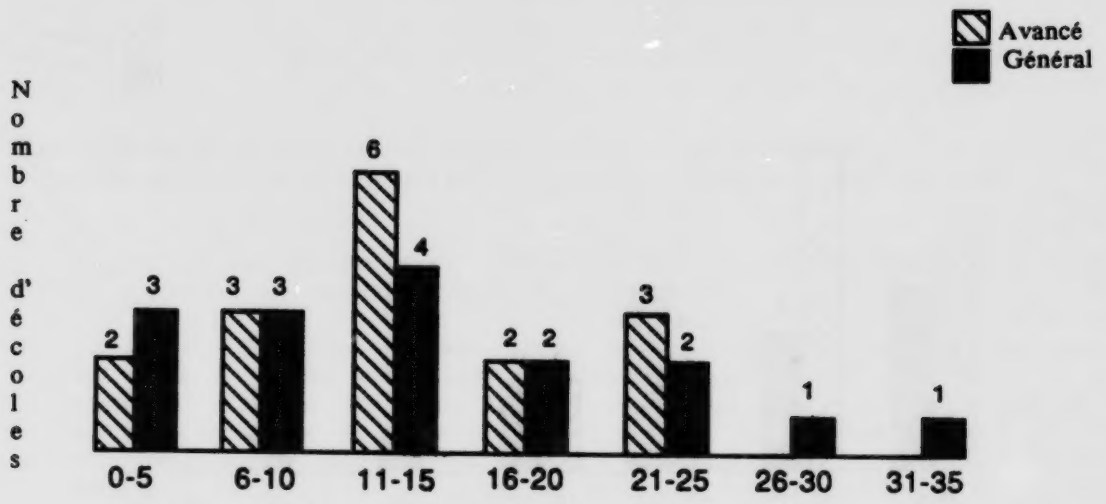


Figure 4.2
Taux d'échec : sciences de 9e année
dans 16 écoles (1985-1986)

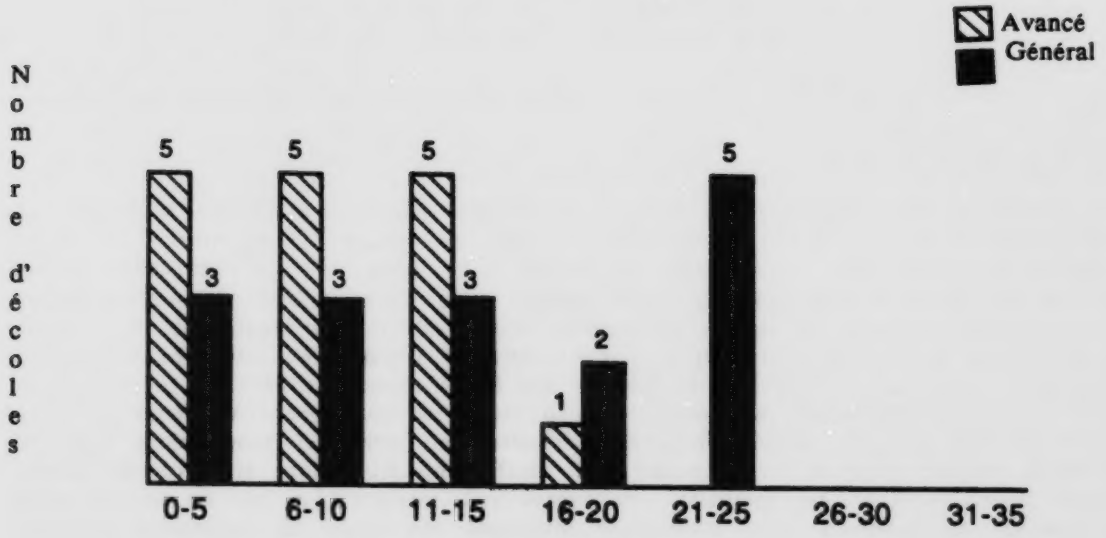
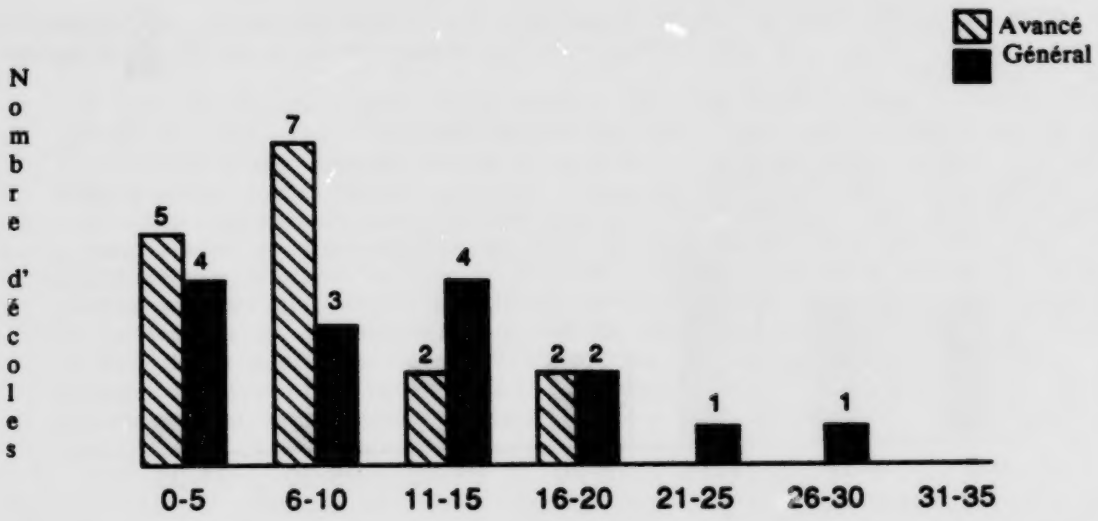


Figure 4.3
Taux d'échec : anglais de 9e année
dans 16 écoles* (1985-1986)



* Les données relatives au niveau général manquent pour une des écoles

Tableau 4.2 : Notes moyennes des élèves (11e année et plus)

Note moyenne	Général	Avancé	Général/ Avancé*
81 +	5	22	8
76 - 80	10	21	14
66 - 75	44	43	51
> 65	42	15	27

Source : Réponses au questionnaire sur le travail à temps partiel (n=4 620)
* Ces répondants suivaient la moitié de leurs cours à un niveau et la moitié à l'autre.

Quelle que soit l'année, il est évident que très peu d'élèves inscrits avant tout à des cours de niveau général ont obtenu des notes élevées.

4. En 11e et 12e années, les taux d'échec ont tendance à chuter mais, par rapport aux élèves de niveau avancé, une plus faible proportion d'élèves du niveau général continuent d'obtenir des notes élevées. La figure 4.4 révèle qu'un plus grand nombre d'écoles ont un pourcentage élevé d'échecs en mathématiques de 11e année au niveau général qu'au niveau avancé. Le tableau 4.3, qui présente les notes moyennes, par année et par niveau de difficulté, indique que les notes des élèves inscrits surtout à des cours de niveau général et à un ensemble de cours de niveau général et de niveau avancé sont sensiblement inférieures à celles des élèves suivant uniquement des cours de niveau avancé.

Tableau 4.3 : Note moyenne par année et niveau de difficulté

Année	Avancé	Général	Avancé/ Général
9	75,6	66,7	70,2
10	73,5	65,3	68,5
11	73,9	65,6	68,3
12	73,5	66,4	68,0

Source : *The Adolescent Experience*, King, 1986.

La figure 4.5 présente les taux d'échec en anglais, en mathématiques et en sciences pour les 9e, 10e et 11e années en 1982 et 1983 (avant *Les écoles de l'Ontario*) ainsi qu'en 1984-1985 et 1985-1986 (*Les écoles de l'Ontario*). En raison du nombre supplémentaire de crédits exigés pour l'obtention du diplôme de 12e année (30 au lieu de 27) et de l'augmentation des cours obligatoires depuis la mise en oeuvre de la circulaire *Les écoles de l'Ontario* en 1984-1985, l'on pourrait s'attendre à une baisse de la proportion de crédits échoués. Tel n'a pas été le cas, si l'on fait une comparaison avec les crédits échoués dans ces cours de base avant *Les écoles de l'Ontario*. Dans les sept écoles pour lesquelles des données étaient disponibles (six au sein du même conseil scolaire), le seul cours qui affiche une baisse (de 1 % pour chaque année de mise en oeuvre de la circulaire *Les écoles de l'Ontario*) est l'anglais de 9e année. Plusieurs ensembles de cours ont augmenté légèrement pour atteindre un sommet au cours de la première année de mise en oeuvre de la circulaire *Les écoles de l'Ontario* (anglais de 10e année : 6 %; anglais de 11e année : 4 %; mathématiques de 10e année : 3 %; et sciences de 11e année : 4 %), mais en 1985-1986, les échecs n'étaient pas

inférieurs à ce qu'ils étaient avant la mise en oeuvre de la circulaire *Les écoles de l'Ontario*, sauf dans le cas des mathématiques de 10e année où les échecs avaient chuté de 2 pour cent (16 % en 1983-1984 et 14 % en 1984-1985). Il se pourrait que les taux d'échec aient continué de baisser. Dans le cas des mathématiques de 11e année et des sciences de 10e année, les taux se sont peut-être stabilisés. Un taux élevé d'échec dans les cours théoriques de base présage habituellement un taux élevé d'abandon scolaire; toutefois, de nombreuses variables entrent en jeu : les attentes de la collectivité, le niveau de difficulté qu'une école accorde aux cours non théoriques et la politique d'évaluation de l'école.

Les «attentes du milieu» constituent l'une des variables. Certaines collectivités s'attendent que les élèves poursuivent leurs études jusqu'à l'obtention du diplôme, en partie à cause de la situation économique locale. Par exemple, les conseils scolaires d'Ottawa et de Carleton affichent une déperdition des effectifs moindre que les régions rurales de la province où de nombreux élèves abandonnent prématurément les études en faveur de l'entreprise familiale, de l'agriculture ou d'un emploi dans une petite entreprise. Cette constatation vaut même si les taux d'échec demeurent constants.

Le niveau de difficulté auquel les cours non théoriques sont offerts est une autre variable intermédiaire. De nombreuses écoles simplifient leurs horaires en offrant uniquement au niveau général des cours tels que les arts visuels, la musique, l'éducation physique, les études commerciales et les études technologiques. Cela a pour effet de regrouper les élèves qui prennent la plupart de leurs autres cours aux niveaux avancé et général. Peu importe le taux d'échec dans ces cours, presque tous ces échecs seront vécus par les élèves qui prennent la majorité de leurs cours au niveau général. Très peu d'élèves qui suivent la plupart de leurs cours au niveau avancé échouent dans les cours de niveau général. Par conséquent, le nombre d'élèves qui suivent la plupart de leurs cours au niveau général et qui prennent du retard dans l'accumulation de crédits augmente considérablement. Ainsi, lorsqu'on compare les écoles où se retrouvent des proportions semblables d'élèves qui suivent avant tout des cours théoriques de niveau général et qui ne diffèrent seulement en ce qu'elles offrent (par exemple, l'école 1) ou non (l'école 2) des cours non théoriques à plus d'un niveau, on constatera un écart sensible dans les taux d'abandon scolaire, car un plus grand nombre d'élèves accumulent des crédits au niveau général dans une école (école 1) que dans l'autre (école 2). En d'autres mots, la perte de crédits sera répartie plus uniformément entre les niveaux dans une école (école 1) que dans l'autre (école 2).

La politique de l'école constitue la troisième variable intermédiaire. Dans certaines écoles, l'on contrôle étroitement les taux d'échec et l'on y remédie. Le nombre d'échecs est habituellement réduit lorsque le personnel et les administrateurs se réunissent afin de discuter du cheminement des élèves et de décider si un(e) élève doit échouer son année ou si l'on peut prendre certaines dispositions; par exemple, l'élève pourra recevoir un crédit à un niveau de difficulté inférieur.

Les politiques du conseil scolaire et les modalités d'évaluation de l'école influent sur les notes attribuées à l'élève. Certains conseils et certaines écoles contrôlent le taux de réussite dans chacun des cours, et certains directeurs opèrent un rajustement des notes inacceptables à chacun des extrêmes de l'échelle afin de minimiser les échecs et les notes excessivement élevées. Certaines écoles ont une politique d'évaluation, quoique souvent officieuse, qui recommande des moyennes ou des médianes et qui règle l'ampleur du contrôle des échecs. Voici un commentaire typique d'un directeur d'école:

> Nous discutons avec les chefs de département des taux d'échec anormalement élevés. On s'attend qu'ils examineront ces cas avec les enseignants.

Figure 4.4
Taux d'échec : mathématiques de 11e année
dans 12 écoles (1985-1986)

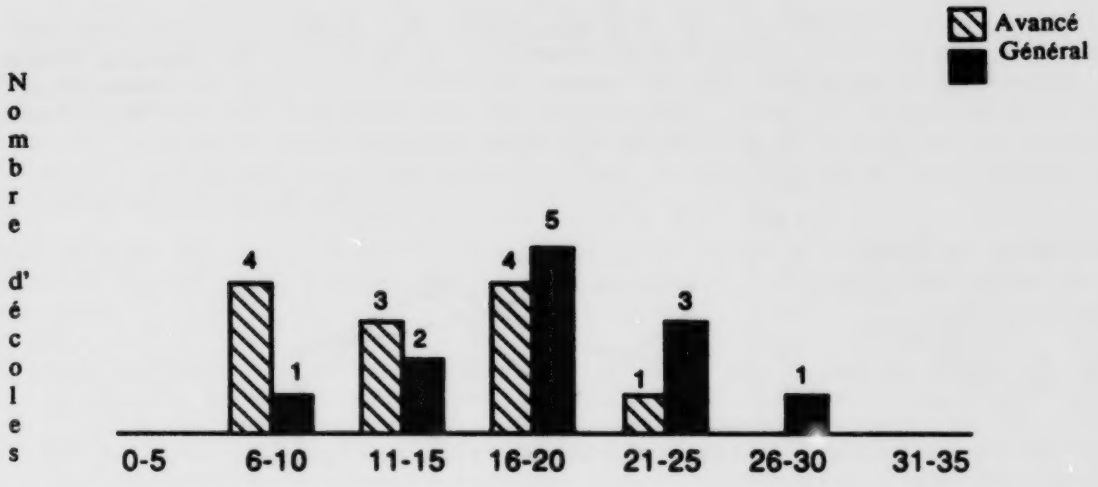
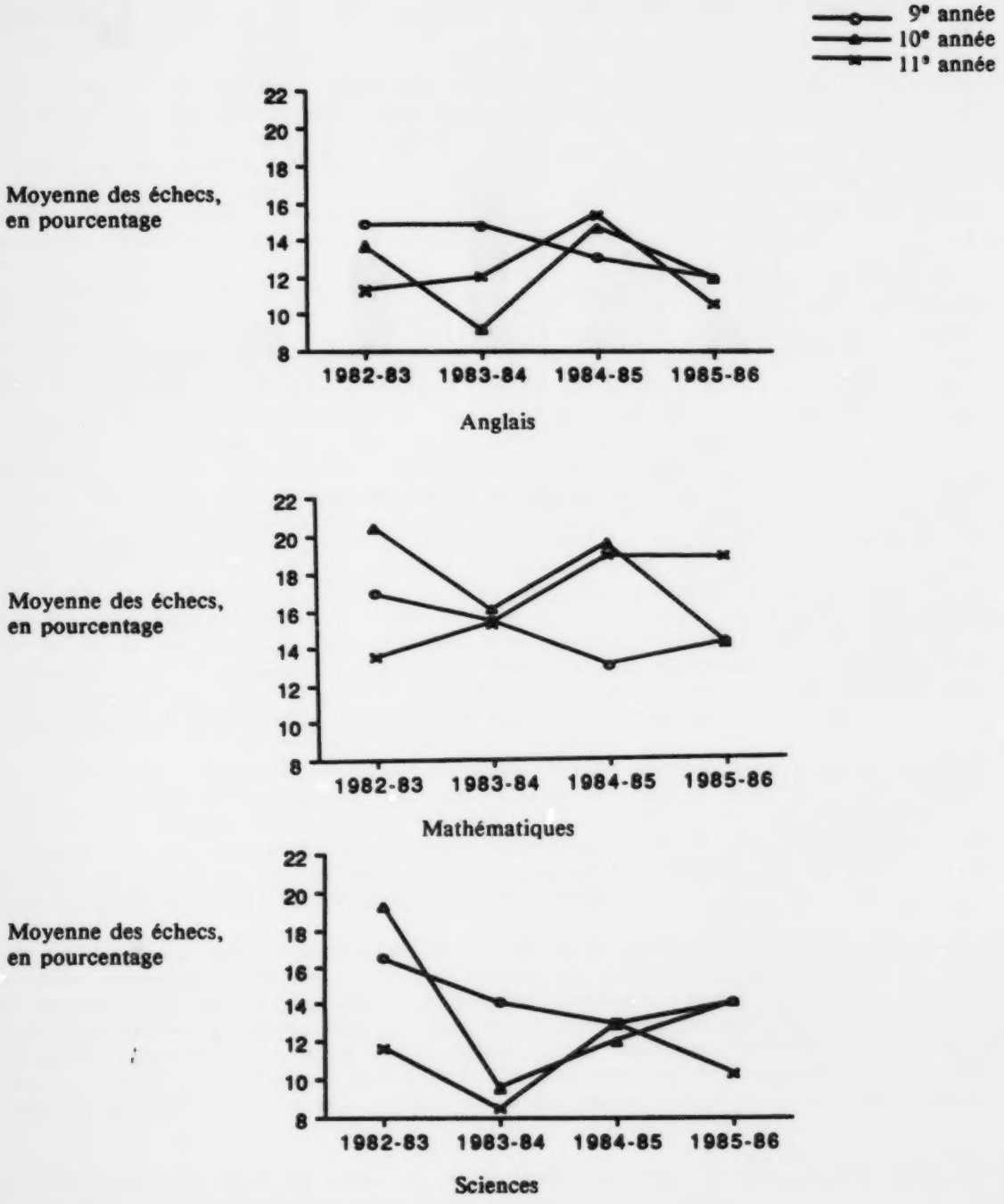


Figure 4.5
Taux d'échec des cours de niveau général de la 9e à la 11e année dans 7 écoles Avant et depuis *Les écoles de l'Ontario*



Les directeurs d'école n'ont pas donné beaucoup d'exemples de ce qu'ils considéraient comme des taux d'échec élevés; dans quelques cas, on a mentionné que des taux 8d'échec dépassant un certain pourcentage (par exemple, 6 %, 10 %, 15 % et 25 %) faisaient l'objet d'une révision avant ou durant les réunions d'évaluation et qu'on demandait aux enseignants de fournir des explications.

Dans une école, les chefs de département et les administrateurs examinent le cheminement des élèves en cours de semestre en se référant à un formulaire rempli par les enseignants où ceux-ci énumèrent les raisons des mauvaises notes et les mesures à prendre (par exemple, une rencontre avec les parents). À la fin du trimestre ou du semestre, l'enseignant ou l'enseignante remet au directeur ou à la directrice un compte rendu de l'éventail des notes, qui donne lieu à un examen des échecs avec l'enseignant ou l'enseignante en cause.

Les rapports des directeurs d'école et les documents relatifs à l'évaluation des élèves présentés par 12 écoles font état de modalités relativement uniformes dans les domaines suivants :

1. Les politiques d'évaluation énoncées en fonction de la matière présentent la pondération de chaque source dans l'attribution de la note (par exemple, les tests -- 20 %, les travaux en groupe -- 10 %). Les pondérations varient selon les cours et les matières. Certains départements s'inspirent des facteurs de pondération énoncés dans les nouveaux programmes-cadres du ministère. En fait, deux directeurs ont signalé que depuis la mise en oeuvre de la circulaire *Les écoles de l'Ontario*, plus d'enseignants utilisent en fait une plus grande variété de techniques d'évaluation.

2. Au début de chaque semestre, on demande aux enseignants de présenter aux élèves et à l'administration un aperçu du cours et des mesures d'évaluation. Une école réserve même une journée, au début de chaque semestre, afin de remettre aux élèves et à leurs parents un exemplaire de la politique et des modalités d'évaluation que ces derniers signent afin de confirmer qu'ils les ont bien comprises.

3. Les examens sont partie intégrante des modalités d'évaluation de toute école, bien que la pondération varie selon la matière. En règle générale, l'examen peut compter pour 20 à 60 pour cent de la note totale. Il y a habituellement deux ensembles d'examens, un pour chaque trimestre ou semestre, avec une possibilité d'exemption de l'examen final si la note dépasse 65 pour cent et avec l'assentiment de l'enseignant ou l'enseignante. Un énoncé de politique du personnel renferme le commentaire suivant :

   > On demandera aux enseignants de faire passer certains examens dans les matières qu'ils enseignent. Il reviendra au chef du département d'approuver chaque examen et les modalités d'attribution des notes. Les enseignants devront observer ces modalités pour chacun des cours afin que les élèves soient évalués équitablement, en fonction de normes uniformes.

   Un seul directeur a affirmé revoir un échantillon des questions d'examen en fonction de leur difficulté et de leur pertinence. Habituellement, les chefs de département sont les seuls responsables de revoir les examens préparés par les enseignants de leur département.

4. Le prospectus présente les instructions ou les lignes directrices de l'administration, dont on trouve parfois une élaboration dans un document distinct (2 à 4 pages). On y trouve habituellement des déclarations au sujet des examens officiels, de leur

répartition trimestrielle ou semestrielle, de la politique d'exemption des examens finaux, du système d'attribution des notes, des modalités visant les comptes rendus aux parents, et l'affirmation voulant que chaque département poursuive des objectifs bien définis. Dans certaines écoles, la politique renferme certains énoncés de principe au sujet de l'évaluation; par exemple, l'objectif de l'évaluation sommative et de l'évaluation formative, et la distinction entre les deux. Quelques-unes présentent la répartition des notes prévue par trimestre ou semestre pour les cours théoriques de niveau général par rapport aux cours de niveau avancé. Dans quelques écoles, l'énoncé de politique vaut pour toutes les écoles du conseil. Le prospectus d'une seule école présente des renseignements sur les modalités d'évaluation de chaque département et les modes de pondération.

Ces mêmes rapports des directeurs d'école ne font état d'aucune méthode normalisée dans l'ensemble des écoles pour contrôler et maîtriser les taux d'échec, bien que certains administrateurs tentent, à tout le moins officieusement, de le faire. Par conséquent, on remarque, d'une école à l'autre, une variation du taux de succès des élèves pour les mêmes cours. Cette situation influe sur la possibilité de poursuivre les études au palier postsecondaire. Pourquoi les élèves qui réussissent dans une école ont-ils plus de chance que les élèves qui réussissent dans une autre école d'être admis dans l'établissement postsecondaire de leur choix?

Certes, le succès des élèves inscrits à des cours de niveau avancé et de niveau général varie d'une école à l'autre aussi, les élèves inscrits à des cours de niveau général et se trouvant au bas de l'échelle des notes étant plus susceptibles d'abandonner les études avant l'obtention du diplôme. Puisque *Les écoles de l'Ontario* a augmenté à 30 crédits le nombre nécessaire pour l'obtention du diplôme et exigé l'obtention de crédits pour certaines matières de base dans lesquelles l'élève inscrit(e) au niveau général risque de moins bien réussir, l'élève qui a déjà connu des échecs est moins tenté(e) de persévérer jusqu'à l'obtention du diplôme. La prochaine section traite de l'accumulation de crédits dans le cadre de l'actuel système de la circulaire *Les écoles de l'Ontario* par rapport au système antérieur.

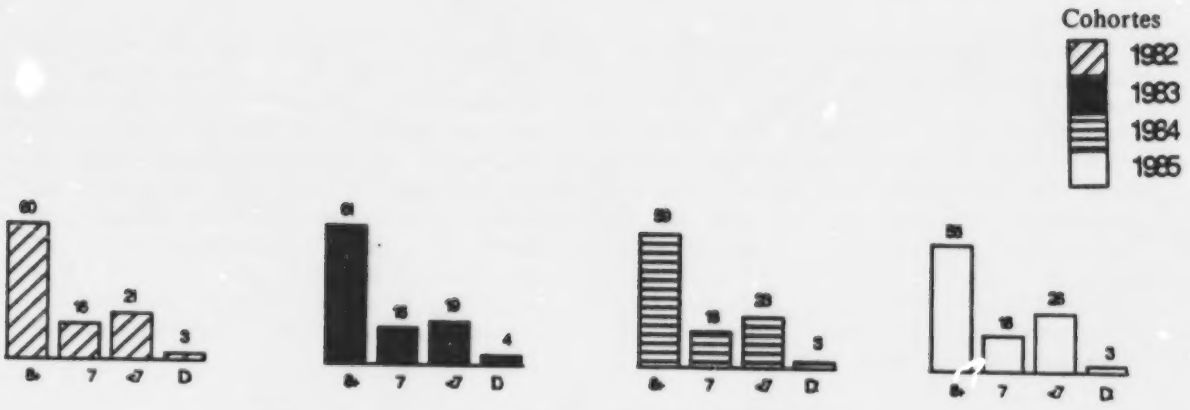
C. LES PROFILS D'ACCUMULATION DE CRÉDITS

Cette section traite des données sur l'accumulation de crédits provenant d'écoles appartenant à quatre conseils scolaires.

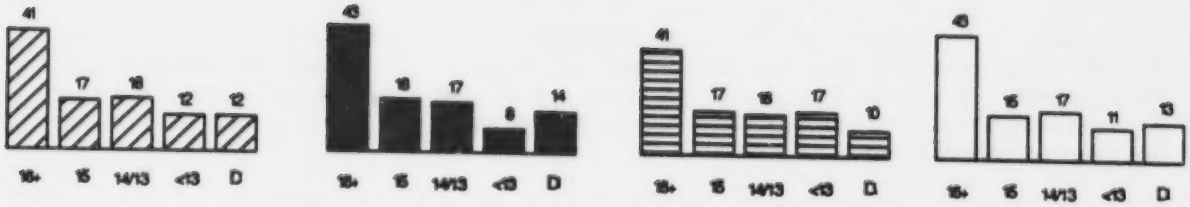
La figure 4.6 présente le nombre de crédits accumulés et la proportion de décrocheurs pour chaque année depuis 1982, pour les élèves de niveau général, avant et après la mise en oeuvre de la circulaire *Les écoles de l'Ontario.* Les données sont regroupées pour tous les élèves inscrits au début de chacune des quatre années dans les 18 écoles. Il importe de signaler qu'en raison de la qualité douteuse des données provenant de l'un des conseils scolaires, nous avons dû faire des estimations en fonction des tendances globales; par conséquent, les chiffres sur les décrocheurs pourraient s'avérer quelque peu imprécis.

Les chiffres relatifs aux élèves qui fréquentaient toujours l'école et qui ont obtenu leur diplôme ou décroché cette année n'étaient pas encore disponibles lors de la préparation du rapport. Nous pouvons constater le peu d'écart dans les crédits accumulés et dans la proportion des décrocheurs avant et après la mise en oeuvre de la circulaire *Les écoles de l'Ontario* (en 1984). Signalons toutefois que puisque *Les écoles de l'Ontario* exige 30 crédits au lieu de 27 pour obtenir un diplôme, il devrait logiquement s'ensuivre une augmentation des élèves qui poursuivent pendant une cinquième année ou qui abandonnent prématurément les études, ou les deux, ainsi qu'une certaine diminution de la proportion d'élèves obtenant leur diplôme après quatre années d'études.

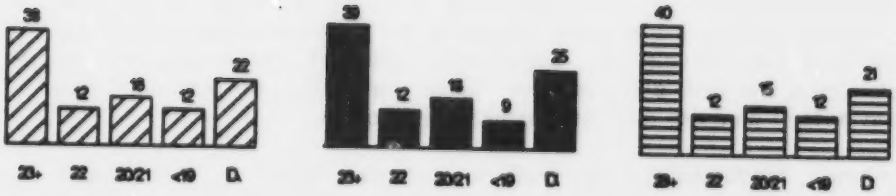
Figure 4.6
Accumulation de crédits des élèves
inscrits à des cours de niveau général dans 18 écoles
(Deux cohortes avant *Les écoles de l'Ontario* et deux cohortes depuis)



Crédits obtenus après une année (9e année)



Crédits obtenus après deux années (10e année)



Crédits obtenus après trois années (11e année)

* D = décrocheurs

Afin de vérifier la justesse de cette prédiction, il faudrait contrôler, pour leur quatrième année, soit 1987-1988 et 1988-1989, l'accumulation de crédits des cohortes qui ont commencé l'école en 1984 et 1985.

D. LES APPROCHES DE L'ÉVALUATION DES ÉLÈVES

Comment les enseignants évaluent-ils les élèves d'habiletés diverses tout en motivant chacun d'entre eux à faire de son mieux pour apprendre la matière, réussir et persévérer? Nous décrivons dans cette section les approches habituelles des enseignants pour l'évaluation des élèves des cours de niveaux de difficulté différents. Nous discutons des pressions qui s'exercent maintenant sur les enseignants dans le cadre de l'évaluation des élèves : le mouvement *Teaching to Pass* qui encourage les enseignants à mettre l'accent sur les habitudes de travail, les aptitudes sociales, la participation et l'effort (les aspects affectifs) plutôt que sur l'apprentissage substantif (l'aspect cognitif); l'approche plus systématique de l'évaluation de l'apprentissage intellectuel telle qu'illustrée dans *Making the Grade* (voir la page xx); et l'affirmation de l'acquisition de connaissances et de compétences (le domaine cognitif), prônée récemment dans le rapport Radwanski.

1. Comment les enseignants évaluent les élèves

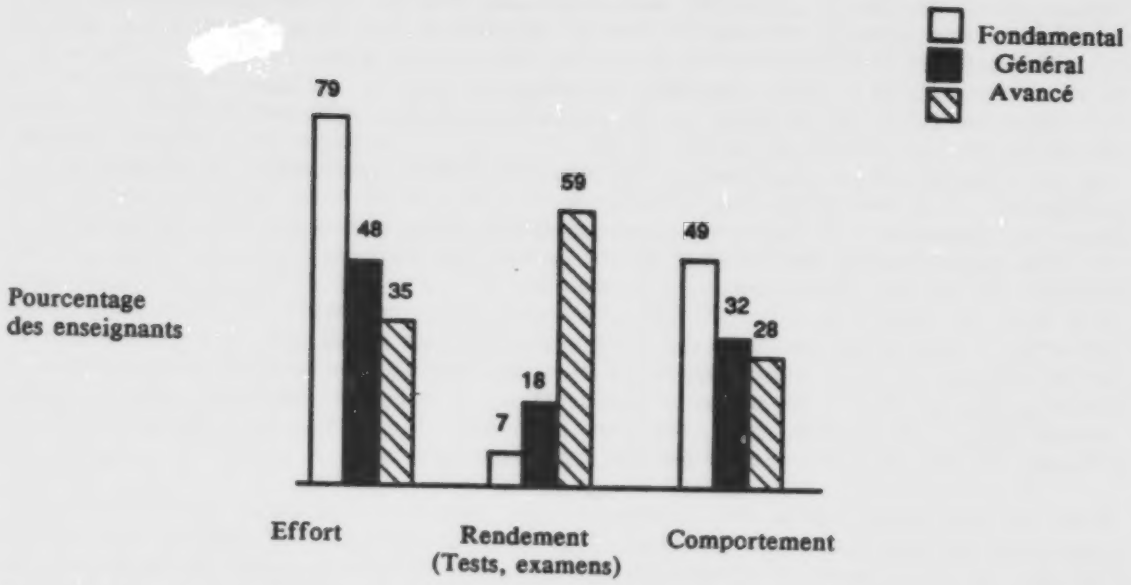
Les 5 000 enseignants qui ont participé à *The Teaching Experience* (King, Warren, Peart, 1988) ont déclaré comment ils évaluaient les élèves. Divers facteurs influent sur les notes des élèves qui suivent des cours de niveaux de difficulté différents (figure 4.7).

Dans les matières théoriques de niveau avancé, les notes sont habituellement accordées selon les connaissances et les compétences manifestées dans les tests et les examens. L'on tente d'expliquer clairement aux élèves les attentes face aux cours et aux évaluations, et les critères de réussite ne diffèrent pas énormément au sein d'une école et entre elles, d'autant plus que le contenu du cours et les barèmes d'évaluation sont habituellement conformes aux lignes directrices du ministère. Cela ne signifie pas que les taux d'échec ne varient pas, bien que cette variation soit moindre que dans le cas des cours de niveau général.

Dans les cours de niveau général, il y a beaucoup moins d'uniformité, au sein des classes et entre elles, quant à l'objet de l'évaluation. Le comportement, l'effort et l'assiduité deviennent des facteurs d'évaluation et la bonification des notes est courante. Le recours non seulement à des méthodes précises d'enseignement mais aussi à l'évaluation pour contrôler les élèves prend plus d'ampleur. L'élève inscrit(e) à ce niveau tend à rechercher l'obtention de crédits plutôt que de notes, de telle sorte qu'il ou elle vise la note minimale. C'est ce qui explique la répartition homogène des notes des élèves du cycle supérieur dont il a été question dans la section précédente.
Au cours des dernières années, les administrateurs et les comités d'école de niveau général ont exercé certaines pressions sur les enseignants afin qu'ils réduisent les taux d'échec des cours de niveau général. L'assiduité continue de poser problème dans ces cours; il arrive souvent que les devoirs ne soient pas faits; et les enseignants se sentent souvent coincés lorsqu'il s'agit d'évaluer ces élèves en raison du dilemme que leur posent la discipline et l'octroi de notes pour un travail minime ou nul.

Dans les cours de niveau fondamental, on tend à accorder plus de notes pour l'assiduité, l'effort et le comportement que dans les cours de niveau avancé ou général. L'absence de manuels et de programmes-cadres dans les cours de niveau fondamental pose un défi particulier lorsqu'il s'agit d'inciter les élèves à persévérer.

Figure 4.7
Critères d'évaluation des enseignants
(Pourcentage reconnaissant la «grande importance» du critère)



Source : King, Warren et Peart, *The Teaching Experience*, 1988

«L'évaluation n'est pas une fin en soi. Elle fait partie de l'apprentissage de l'élève et permet à l'enseignant ou l'enseignante de constater les progrès accomplis (*Les écoles de l'Ontario*, p.33).» C'est peu dire que d'affirmer que les enseignants au niveau fondamental adhèrent, dans l'ensemble, à cette philosophie. On met maintenant tout en oeuvre pour permettre aux élèves inscrits au niveau fondamental, qui ont si souvent échoué dans le passé, d'obtenir une note de passage. S'ils sont assidus, s'ils manifestent une «bonne attitude» et font le moindre effort, ils réussiront. La majorité du personnel des huit programmes de niveau fondamental ayant participé à l'étude met avant tout l'accent, en matière d'évaluation, sur l'évaluation formative, et particulièrement sur les attitudes et les aptitudes sociales. «On s'attend que les élèves se comportent comme en milieu de travail. Il faut leur inculquer des aptitudes sociales, des manières et de la discipline avant les compétences pratiques», de commenter un enseignant. Les enseignants ont tendance à accorder de 40 à 60 pour cent de la note pour les compétences et le travail pratique (selon certains enseignants, une bonne part de cette note témoigne de l'attitude et de la participation), 20 à 30 pour cent pour les examens et les tests (deux des huit programmes n'avaient pas d'examen), 10 à 20 pour cent pour les cahiers et 10 à 20 pour cent pour le comportement et l'assiduité. Dans certaines écoles, l'on permet de plus en plus les tests et les examens avec documentation. «Nous enseignons la solution de problèmes et non la régurgitation», a déclaré un enseignant de niveau fondamental. Il est donc possible qu'un(e) élève échoue lors d'un examen mais obtienne une note de passage en raison du travail effectué au cours du semestre et de son bon comportement.

Tous les intervenants dans les programmes de niveau fondamental ont pour objectif primordial la préparation au travail. L'aptitude à travailler, au sens strict -- soit l'aptitude à se présenter à l'heure, à observer les consignes, à bien se comporter, à être assidu, à lire les instructions, à remplir les demandes d'emploi -- est ce qui importe le plus et ce qui fait la différence entre échouer et réussir dans les cours de niveau fondamental.

2. *Teaching to Pass*

Teaching to Pass est une approche de l'évaluation ainsi qu'une approche de l'enseignement dans les cours de niveau général. On trouvera au chapitre VI plus de détails sur l'approche et sur les caractéristiques de l'école où elle fut tout d'abord introduite. Cette approche a été mise au point et défendue par une équipe d'éducateurs de l'Université de Western Ontario. Elle a suscité l'intérêt de nombreux enseignants de par la province et a été adoptée par quelques enseignants et quelques écoles. *Teaching to Pass* s'appuie sur la philosophie voulant que chaque élève assidu et appliqué puisse réussir. L'objectif est essentiellement de favoriser le succès des élèves des cours de niveau général. On met l'accent sur l'acquisition de responsabilités connexes au travail et d'aptitudes sociales relatives à l'emploi ainsi que sur la transmission de connaissances à ces élèves -- c'est-à-dire ceux qui passeront de l'école au milieu du travail et, dans une moindre mesure, au collège communautaire.

Les défenseurs de l'approche *Teaching to Pass* prônent la pondération suivante dans l'évaluation des élèves inscrits au niveau général : 40 pour cent pour le travail scolaire et 60 pour cent pour les aptitudes sociales, l'éthique de travail et l'assiduité (les politiques d'assiduité de l'école sont partie intégrante de *Teaching to Pass*). Cette pondération diffère de la pondération habituelle des cours de niveau avancé, soit 60 pour cent pour le travail scolaire et 40 pour cent pour la participation, le travail en classe, l'assiduité, et ainsi de suite. La répartition des notes dans les cours qui observent l'approche *Teaching to Pass* est présentée aux élèves et aux parents comme suit :

a) **Travail scolaire** -- 200 points; on favorise la reprise d'un test ou d'un travail afin d'acquérir une maîtrise suffisante pour obtenir une note de passage.

b) **Assiduité** -- 100 points pour une fréquentation régulière et la ponctualité.

c) **Éthique de travail** -- 100 points pour les devoirs à la maison et un travail assidu en classe.

d) **Aptitudes sociales** -- 100 points pour la collaboration avec les pairs et une attitude et un comportement positifs.

Le total de 500 points est divisé par 5 pour obtenir une note trimestrielle sur 100.

Le témoignage d'un enseignant de mathématiques et de sciences qui enseigne à la même école depuis 17 ans décrit bien comment *Teaching to Pass* a transformé son enseignement.

> J'ai adopté l'approche dans deux classes de 11e année de niveau général l'année dernière. Je me suis porté volontaire pour une seule raison : c'était une façon de survivre avec deux classes de 60 élèves de niveau général qui ne voulaient pas apprendre. Il fallait que je m'adapte et je cherchais une façon de changer. *Teaching to Pass* m'offrait la philosophie dont j'avais besoin : ne pas être aussi sévère par rapport à la dimension scolaire. Je fais valoir aux enfants l'importance de réussir en tout et non seulement à l'école. Je leur montre que j'ai leur succès à coeur et qu'ils peuvent réussir les mathématiques. En règle générale, je donne davantage de travaux à la maison et plus de travaux en groupes comportant plus d'interaction. Par contre, dans les cours de niveau avancé, je mets l'accent sur le travail individuel et j'insiste sur la matière à l'étude; je vise davantage d'autonomie.
>
> Je crois que tout bon enseignant qui tient au bien-être personnel de ses élèves respecte la philosophie *Teaching to Pass* dans son enseignement... mais je crois qu'en vieillissant, nous avons tendance à abandonner cette saine philosophie et que notre enseignement devient de plus en plus négatif à mesure que nous perdons de vue cette bonne pédagogie. À cet égard, *Teaching to Pass* aide les enseignants qui en ont besoin à retrouver ce mode d'enseignement plus ouvert et détendu. Lorsqu'on prend le temps de connaître ses élèves, la vie devient beaucoup plus facile.

L'approche *Teaching to Pass* systématise ce que beaucoup d'enseignants font depuis des années. Elle légitime la dévalorisation de l'évaluation de l'apprentissage substantif au profit de l'attitude et de l'effort des élèves de moindre habileté.

3. *Making the Grade*

Making the Grade est un recueil de matériel dont l'élaboration est fondée sur de solides principes d'évaluation des élèves en fonction de la matière à l'étude. Cette approche diffère de *Teaching to Pass* dans la mesure où la plupart des éléments mettent l'accent sur l'évaluation de l'apprentissage intellectuel plutôt qu'affectif. Ce livre a été préparé au cours de l'année scolaire 1984 par un comité spécial de rédaction composé de six coordonnateurs et experts conseils du Conseil scolaire de la ville d'Etobicoke et publié en 1987 par Prentice-Hall Canada Ltd. Il s'adresse aux administrateurs et aux enseignants des paliers élémentaire et secondaire. En remettant le produit final au conseil, on y a joint un plan détaillé pour diffuser l'approche et aider les enseignants et les administrateurs à la mettre en oeuvre. À ce jour, le

président, Karl McCutcheon, a animé plus de 100 ateliers d'une journée ou deux dans 40 conseils scolaires, et d'autres sont prévus à l'extérieur de la province.
Le livre, rédigé dans un langage clair, aux titres et aux sous-titres simples, aborde les thèmes généraux suivants : 1) une discussion de l'évaluation des élèves, des caractéristiques des modalités d'évaluation et des éléments d'une politique d'évaluation; 2) une description des diverses méthodes et de leurs avantages et désavantages ainsi que des propositions en vue de leur élaboration par étapes; et 3) un aperçu des procédures de différenciation de l'évaluation des élèves de divers niveaux d'habiletés, y compris les élèves en difficulté. Les ateliers semblent avoir donné aux participants l'occasion de s'adonner à des activités bien conçues qui leur permettent de prendre connaissance des principales prémisses et éléments constitutifs du document tout en élaborant un plan personnel d'amélioration de leur propre système d'évaluation. Un des co-auteurs a déclaré dans une entrevue que les ateliers, qui encouragent les enseignants d'une école à examiner leurs modalités d'évaluation, avaient eu un résultat imprévu : les participants ont déclaré que l'expérience avait eu des répercussions favorables sur leur prestation en salle de classe.

Les idées pratiques et innovatrices comprennent des suggestions d'enseignement de techniques d'étude, des mécanismes de recours à des techniques d'observation, un aperçu de trois techniques de diagnostic, des lignes directrices sur les comptes rendus de l'évaluation des élèves en difficulté et trois exemples de procédures différentes pour les niveaux fondamental, général et avancé (par exemple, le recours à un test préalable en mathématiques).

Cette approche peut s'avérer utile comme point de départ de la mise au point ou du perfectionnement des méthodes et des politiques d'évaluation d'un cours, d'une année, d'un département ou de toute une école. Voici quelques-uns des principes énoncés dans les documents et dans les ateliers :

1. Les rapports nécessaires entre les objectifs d'apprentissage énoncés et les méthodes d'évaluation.

2. Le recours à une variété de techniques d'évaluation et non seulement aux tests et aux examens.

3. Le recours à l'évaluation formative et à l'évaluation diagnostique et non seulement à l'évaluation sommative.

4. La nécessité de recourir à des techniques différentes pour les élèves de niveaux de difficulté différents.

5. Le besoin de contrôler régulièrement les techniques d'évaluation pour une même matière et pour diverses matières.

À la différence de l'approche affective prônée dans *Teaching to Pass* et de l'approche plus scolaire qui met l'accent sur l'apprentissage cognitif dans *Making the Grade*, les recommandations de Radwanski prônent un retour aux examens provinciaux normalisés, non seulement à des fins de responsabilité mais pour l'évaluation diagnostique du rendement des élèves en matière de connaissances et de compétences; on ne mentionne pas l'évaluation des objectifs d'enseignement relevant du domaine affectif. Le rapport Radwanski fait état de preuves non équivoques de l'appui de la population au retour aux examens normalisés.

Les universités se sont plaintes publiquement du manque d'uniformité dans les habiletés des élèves provenant de diverses écoles secondaires. Ce phénomène, conjugué aux pressions des employeurs qui estiment que l'aptitude à lire et à écrire des jeunes

salariés est moindre que celle des nouveaux employés de naguère, joue en faveur du recours à des examens normalisés dans l'ensemble du réseau scolaire. La Banque d'instruments de mesure de l'Ontario (BIMO), qui comprend un ensemble d'instruments d'évaluation pour divers cours conçus et diffusés par le ministère de l'Éducation (et que les enseignants peuvent choisir d'utiliser ou non) vise à améliorer la qualité de l'évaluation des élèves. Toutefois, peu d'enseignants ont recours à ces instruments. Le fait que certains conseils scolaires ont pris l'initiative de rétablir les examens normalisés après avoir reconnu les inégalités actuelles de l'évaluation des élèves aura un effet d'entraînement. Dans le cas de l'anglais de niveau avancé, le nouveau programme-cadre du ministère précise que le ou les examens doivent représenter 30 pour cent de la note finale d'un(e) élève et l'on s'attend que le programme-cadre de mathématiques renfermera des exigences analogues.

Il est probable que de plus en plus de conseils scolaires choisiront de faire participer toutes leurs écoles au programme d'examens provincial du ministère, qui fait subir des examens dans deux matières dans diverses classes de quelques écoles d'un conseil qui choisit de participer. Vingt-sept conseils scolaires se sont portés volontaires lors d'un récent examen de géographie et, plus récemment, un plus grand nombre (43) ont choisi de participer à un examen de chimie et de physique visant les 11e et 12e années.

Il semble évident que les pressions augmentent en faveur de la systématisation de l'évaluation des élèves. De nombreux enseignants reconnaissent le besoin d'améliorer l'évaluation des élèves, mais pas au point de rétablir le système provincial qui avait cours il y a 25 ans. Beaucoup invoquent les inégalités d'un tel système : la nécessité de s'attacher tout au long de l'année à préparer les élèves à «régurgiter» le contenu anticipé de l'examen, le stress inutile imposé tant aux élèves qu'aux enseignants, le peu de pertinence de tels examens pour les élèves qui ne suivent pas de cours théoriques et qui n'ont nullement l'intention de poursuivre des études postsecondaires. Par contre, une approche telle que *Teaching to Pass*, qui encourage les enseignants à évaluer les élèves en fonction de leurs efforts, de leurs habitudes de travail, de leur assiduité et de leur participation tout en mettant à l'arrière-plan le côté théorique de l'apprentissage, risque de priver les élèves de la substance de leurs cours. Si l'objectif est de permettre aux élèves de persévérer jusqu'à l'obtention du diplôme, la philosophie *Teaching to Pass* est utile. Elle peut aider les élèves à acquérir les qualités d'ordre général que les employeurs recherchent : la ponctualité, les habiletés interpersonnelles, la persévérance au travail et l'assiduité. Le programme *Teaching to Pass* vise à répondre aux besoins des élèves qui ne sont pas inscrits à des cours théoriques et à reconnaître que leurs besoins sont très différents de ceux des élèves qui se destinent à l'université et au collège. Ces derniers doivent faire l'objet d'un système équitable qui permette d'évaluer leur aptitude à être admis dans ces établissements et de les préparer aux examens dont ils feront l'objet à ce palier.

E. RÉSUMÉ

Les taux de réussite dans chaque matière varient d'une école à l'autre; c'est-à-dire que plus d'élèves, et surtout ceux de niveau général, échouent dans les matières de base dans certaines écoles mais non dans d'autres. Le taux d'abandon scolaire est directement proportionnel au taux d'échec.

Les politiques d'évaluation influent sur le taux de réussite des élèves dans un cours donné. La variation de ces politiques entraînera des différences dans les taux de réussite ou d'échec. Il s'exerce maintenant des pressions, qui ont atteint leur point culminant dans le rapport Radwanski, en vue d'uniformiser les politiques en ayant recours à des examens normalisés obligatoires qui compteraient pour une bonne part de la note finale des élèves. Il y a aussi des pressions en vue d'améliorer l'expérience

scolaire des élèves inscrits avant tout à des cours de niveau général et à favoriser leur réussite dans ces cours. Les administrateurs qui tentent de maîtriser les taux d'échec réagissent en quelque sorte à cette pression. La philosophie *Teaching to Pass* prend aussi de l'ampleur et modifie l'attitude des enseignants envers l'évaluation des élèves. Les enseignants qui adoptent cette philosophie mettent moins l'accent sur l'évaluation de la maîtrise du contenu et des compétences apprises. Les éducateurs font face à un dilemme : manipuler les «taux de réussite» en mettant davantage l'accent sur les mesures affectives (par exemple, les aptitudes sociales, l'effort et l'assiduité) dans le cas des élèves sous-productifs afin qu'un moins grand nombre échoue et qu'ils persévèrent; ou accorder la priorité à la preuve que les objectifs théoriques ont été atteints et risquer de perdre ces élèves.

Les profils d'accumulation de crédits antérieurs et postérieurs à la circulaire *Les écoles de l'Ontario* ne diffèrent pas sensiblement. Cette relative stabilité laisse entendre que, maintenant qu'il faut obtenir davantage de crédits pour être diplômé, plus d'élèves demeureront à l'école pendant une cinquième année ou un plus grand nombre abandonneront prématurément les études, ou encore que plus d'élèves feront les deux.

CHAPITRE V
LES PROGRAMMES EXEMPLAIRES AU NIVEAU FONDAMENTAL

A. INTRODUCTION

Cette partie de la recherche visait à cerner les programmes ou les éléments de programmes qui pourraient être utiles aux élèves qui suivent une partie ou l'ensemble de leurs cours au niveau fondamental. Le principal critère de l'efficacité des programmes est évidemment le taux relativement élevé de persévérance scolaire jusqu'à l'obtention du diplôme. Mais nous tenons également compte d'autres mesures de réussite des programmes telles que les perceptions des élèves et des enseignants, l'opinion du programme ou de l'école au sein de la collectivité, et les façons dont le programme facilite la transition de l'école au travail.

Dans le passé, très peu d'élèves inscrits avant tout à des cours de niveau fondamental ont fréquenté un collège d'arts appliqués et de technologie. Récemment, les collèges ont tenté de concevoir certains programmes pour attirer ces élèves, mais il y a de bonnes raisons de soutenir qu'il n'est pas réaliste que les études collégiales s'inscrivent dans le cheminement naturel des élèves qui suivent des cours de niveau fondamental. De tels élèves sont considérablement moins bien préparés que les autres élèves d'écoles secondaires en ce qui a trait à l'anglais, aux sciences et aux mathématiques. Dans l'ensemble, ils constituent une très faible proportion des diplômés d'écoles secondaires et, qui plus est, il leur est déjà assez difficile d'obtenir ce diplôme. En leur laissant entendre que les études collégiales constituent un objectif raisonnable, on risque de les décourager davantage. Il reste qu'on peut prétendre qu'en raison de sa souplesse, le système permet à ces élèves d'envisager des études collégiales s'ils le désirent.

Les élèves qui suivent la plupart de leurs cours au niveau fondamental constituent une catégorie distincte dans toutes les provinces et dans tous les pays occidentaux. Ils font habituellement l'objet d'une certaine ségrégation et l'école secondaire est perçue comme une préparation à un emploi et à la vie. Ces élèves représentent un pourcentage différent de la population étudiante dans diverses parties du monde mais, partout, l'on se demande quels sont les meilleurs programmes d'enseignement à leur offrir.

B. QUI SONT LES ÉLÈVES INSCRITS AUX COURS DE NIVEAU FONDAMENTAL?

Le ministère de l'Éducation définit les cours de niveau fondamental comme suit :

> Les cours de niveau fondamental doivent permettre à l'élève de développer ses aptitudes personnelles, sa conscience sociale et sa confiance en lui-même et de se préparer au monde du travail. L'élève doit bien comprendre l'utilité des études théoriques et des travaux pratiques. Ces cours doivent le préparer à mener une vie personnelle, familiale et professionnelle heureuse et autonome, à gérer judicieusement ses ressources financières, à communiquer efficacement, à prendre l'habitude de respecter l'environnement, à comprendre l'importance de la santé et de la bonne forme physique et à avoir une attitude positive à l'égard du travail et des loisirs (*Les écoles de l'Ontario*, p. 15-16).

Toutefois, les programmes-cadres sont ambigus quant à la classification des élèves. L'on signale qu'il est question de cours et non d'élèves. L'on affirme aussi le besoin d'offrir des programmes de cours regroupés. On entend par programmes de cours regroupés «un ensemble de cours axés sur les besoins des élèves qui poursuivent un but

précis». Il est difficile d'imaginer qu'un(e) élève puisse choisir un programme sans être désigné en fonction du niveau de difficulté du programme.

Bref, on peut définir comme suit les élèves qui suivent la majorité de leurs cours au niveau fondamental.

1. Ils n'ont jamais réussi sur le plan scolaire tout au long de leur cours élémentaire.

2. Ils ont dû suivre des cours de rattrapage ou des cours destinés à l'enfance en difficulté à un certain moment au cours de leurs études élémentaires.

3. On évalue souvent leur aptitude à la lecture et à l'étude avant que les enseignants de 8e année recommandent qu'ils suivent leurs cours au niveau fondamental.

Ce sont habituellement les fonctionnaires du conseil scolaire (par exemple, les psychologues, les orienteurs) ainsi que les enseignants qui recommandent la poursuite des études au niveau fondamental.

Les élèves qui suivent avant tout des cours de niveau fondamental le font dans deux types d'environnement scolaire. En premier lieu, la province compte plus de 50 écoles de formation professionnelle où tous les cours, ou presque, sont offerts au niveau fondamental. Ces écoles offrent un vaste éventail de cours de formation professionnelle. Deuxièmement, on trouve les écoles polyvalentes où les cours sont offerts aux trois niveaux de difficulté. Dans ces écoles, il existe un noyau d'élèves qui suivent l'ensemble ou la plupart de leurs cours au niveau fondamental.

On remarque une grande variation, de par la province, dans le pourcentage d'élèves qui suivent leurs cours au niveau fondamental. Au cours des dernières années, une proportion beaucoup plus élevée d'élèves des régions métropolitaines que des plus petites localités étaient inscrits au niveau fondamental. Toutefois, on constate une tendance dans ces grands centres à la baisse du nombre d'élèves de niveau fondamental en raison des critiques formulées contre les écoles de formation professionnelle dont les élèves seraient victimes de stéréotypes sociaux, raciaux et ethniques. Dans l'ensemble de la province, environ 7 pour cent des élèves prennent la plupart de leurs cours au niveau fondamental; cette proportion est plus élevée en 9e et en 10e années en raison du taux d'abandon relativement élevé en 11e et en 12e années.

Naguère, de tels élèves ne pouvaient poursuivre leurs études au-delà de la 10e année. Lorsque le ministère de l'Éducation encouragea les écoles à permettre aux élèves de niveau fondamental de poursuivre leurs études en 11e et en 12e années, il leur a parfois fallu s'inscrire à des cours de niveau général pour ce faire. C'est donc récemment que les écoles polyvalentes ont commencé à offrir des programmes de quatre ans de niveau fondamental, et ont commencé à s'attendre que de tels élèves obtiennent un diplôme. C'est surtout à la fin des années 1960 et au début des années 1970 qu'on a créé les écoles de formation professionnelle dans l'espoir que les élèves puissent y demeurer quatre années jusqu'à l'obtention d'un diplôme. De nombreux enseignants croient encore que la transition vers le monde du travail constitue un objectif plus réaliste pour ces élèves et que l'obtention du diplôme est de moindre importance. Le certificat d'études, qui n'exige que 14 crédits, voulait reconnaître qu'un bon nombre de ces élèves n'obtiendraient pas le diplôme d'études secondaires de l'Ontario.

C. LE CHOIX DES PROGRAMMES EXEMPLAIRES

On a choisi d'étudier huit programmes de niveau fondamental qu'on disait renfermer au moins un élément exemplaire. Les renseignements ont été obtenus des conseils scolaires, des fonctionnaires du ministère de l'Éducation et de nos recherches antérieures. Nous n'étions pas sans savoir qu'il serait très difficile de réunir tous les éléments désirés dans une seule école; toutefois, lorsqu'on leur demandait s'il se déroulait quelque chose dans leurs écoles dont ils étaient particulièrement fiers, les surintendants ont pu nous signaler certaines dimensions de leurs programmes. Il était important d'examiner d'aussi près que possible le contexte des éléments exemplaires de chacun des programmes choisis afin d'établir leur rapport aux critères d'efficacité -- la persévérance scolaire et la satisfaction -- et de poser des jugements au sujet des idéaux qui convenaient aux programmes de niveau fondamental en général.

Le tableau 5.1 résume les raisons qui ont présidé au choix des huit programmes, en plus de présenter la taille de l'école et son milieu.

Tableau 5.1 : Critères de choix des programmes de niveau fondamental

École	Effectif scolaire	Milieu	Raison du choix
A	100 sur 1 000	Petite cité	Programme structuré avec éducation coopérative
B	180 sur 1 200	Rural/village	Orientation axée sur l'élève
C	70 sur 700	Petite ville	Programme structuré avec éducation coopérative
D	80 sur 800	Rural/petite ville	Intégré, autonome
E	250	Urbain	Accent sur la persévérance scolaire
F	400	Banlieue	Stages en milieu de travail, programme de cours regroupés, procédures d'admission
G	600	Urbain	Accent sur le caractère multiculturel et les relations communautaires
H	400	Banlieue	Nouvelle école, personnel choisi avec soin

D. LA PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE

Cette analyse vise avant tout à trouver les programmes qui ont pour effet d'encourager un plus grand nombre d'élèves à demeurer à l'école. Par la suite, nous traiterons plus en détail d'autres dimensions de l'efficacité des programmes telles que la satisfaction des élèves et des enseignants, et la qualité de la préparation au travail et à la vie. Afin d'établir l'efficacité d'un programme, il est nécessaire de se pencher sur les taux d'abandon scolaire. Dans les sections qui suivent, nous abordons brièvement chacun des programmes en rapport avec le taux d'abandon pendant deux périodes : 1983-1987 (avant *Les écoles de l'Ontario*) et 1984-1987 (première cohorte depuis *Les écoles de l'Ontario*). Nous n'avons aucun chiffre sur l'obtention de diplômes du second groupe puisqu'ils n'ont pas encore terminé leur quatrième année d'école secondaire. Afin de comparer ces programmes aux normes provinciales, nous utilisons un taux d'abandon scolaire estimatif de 70 pour cent comme norme provinciale des élèves qui suivent la majorité de leurs cours au niveau fondamental.

1. Les écoles polyvalentes

La figure 5.1 présente les taux d'abandon scolaire et la proportion de diplômés de la cohorte 1983-1987 dans les quatre écoles polyvalentes. Il est évident qu'il y a d'importantes différences d'une école à l'autre, l'école A affichant un taux de 38 pour cent de diplômés et l'école C, de 64 pour cent. Toutes les écoles dépassent la norme provinciale mais ce n'est qu'à l'égard des écoles C et D que l'on peut affirmer que le programme a eu un effet significatif sur la persévérance scolaire.

La figure 5.2 présente trois années d'accumulation de crédits des élèves de la cohorte 1984-1987 inscrits à des programmes et à des cours de niveau fondamental dans les écoles polyvalentes. L'on constate d'emblée que, par rapport à la cohorte de 1983, l'école A continue d'afficher un taux d'abandon scolaire relativement élevé; par contre, les écoles B, C et D présentent une augmentation considérable de décrocheurs à compter de la troisième année. Puisque nous comparons trois années d'abandons (1984-1987) avec quatre années d'abandons (1983-1987), et puisque la proportion d'élèves qui ont pris beaucoup de retard dans l'accumulation de crédits est importante dans tous les cas, il nous faut présumer une augmentation du taux d'abandon scolaire dans le cas de la deuxième cohorte. Il semblerait que l'augmentation du nombre de crédits exigés par *Les écoles de l'Ontario* pour l'obtention d'un diplôme vienne contrecarrer les avantages procurés par la teneur des programmes.

2. Les écoles de formation professionnelle

La figure 5.3 présente les taux d'abandon scolaire et la proportion de diplômés dans les écoles de formation professionnelle pour les cohortes de 1983-1987. (Nous ne disposons pas de ce type de renseignement dans le cas de la nouvelle école, l'école H.) Il existe un écart considérable dans la proportion de diplômés des trois écoles : l'école F affiche le taux le plus élevé (60 %) et l'école G, le plus faible (23 %). Nous n'avons tenu aucun compte des élèves que l'école G fait passer à des cours de niveau général dans d'autres écoles. Les écoles G et E ont un nombre de décrocheurs qui s'approche de la norme provinciale tandis que l'école F en a considérablement moins. Le profil de la cohorte de 1984 dans les écoles E et G n'est pas encourageant (figure 5.4). Le taux d'abandon est déjà élevé dans l'école G, et de nombreux élèves de l'école E présentent un taux d'accumulation de crédits inférieur à la normale. Si la tendance se maintient, l'école F égalera son taux de diplômés de 1983.

En règle générale, les taux d'abandon scolaire de ces sept écoles sont inférieurs à la norme provinciale. L'école G constitue l'exception; toutefois, il reste encore beaucoup à apprendre au sujet de son programme. Dans l'ensemble, on constate que les taux d'abandon scolaire tendent à être beaucoup plus élevés au niveau fondamental qu'aux niveaux avancé et général, mais que la majorité des programmes arrivent davantage à faire persévérer les élèves jusqu'à l'obtention du diplôme que dans le passé, en comparaison avec la norme provinciale. Il est difficile d'établir un rapport précis entre certains éléments des programmes et la persévérance, mais nous tenterons de le faire dans les paragraphes qui suivent.

Figure 5.1
Cheminement des élèves inscrits à des cours de base de niveau fondamental dans quatre écoles polyvalentes
Cohorte de 1983-1987

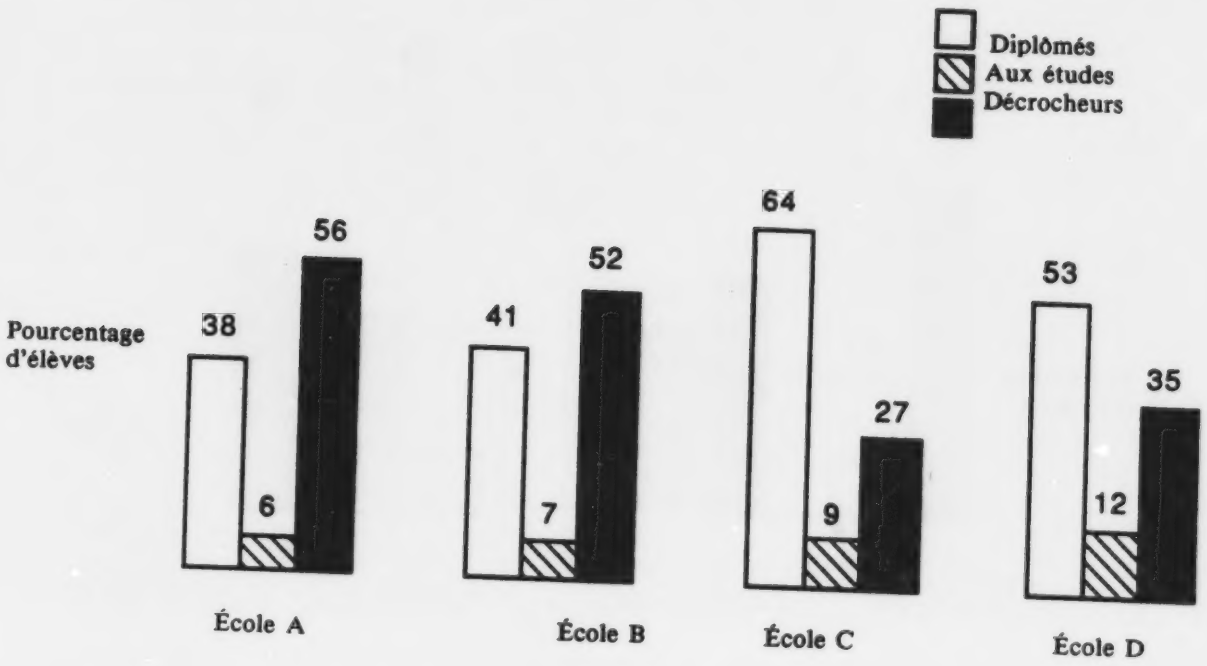


Figure 5.2
Cheminement des élèves inscrits à des cours de base
de niveau fondamental dans quatre écoles polyvalentes
Cohorte de 1984-1987

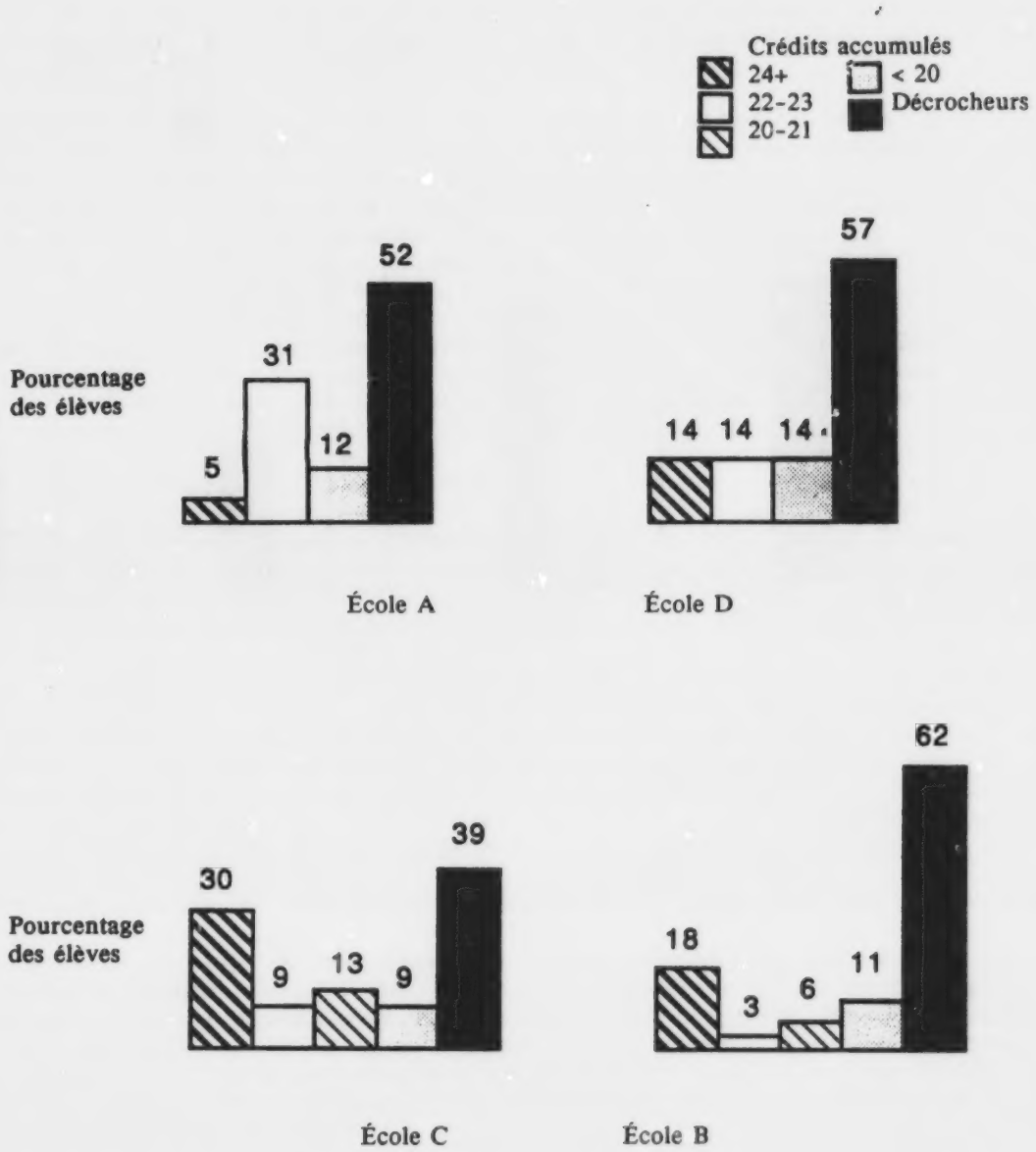


Figure 5.3
Cheminement des élèves inscrits à des cours de base
de niveau fondamental dans trois écoles de formation professionnelle
Cohorte de 1983-1987

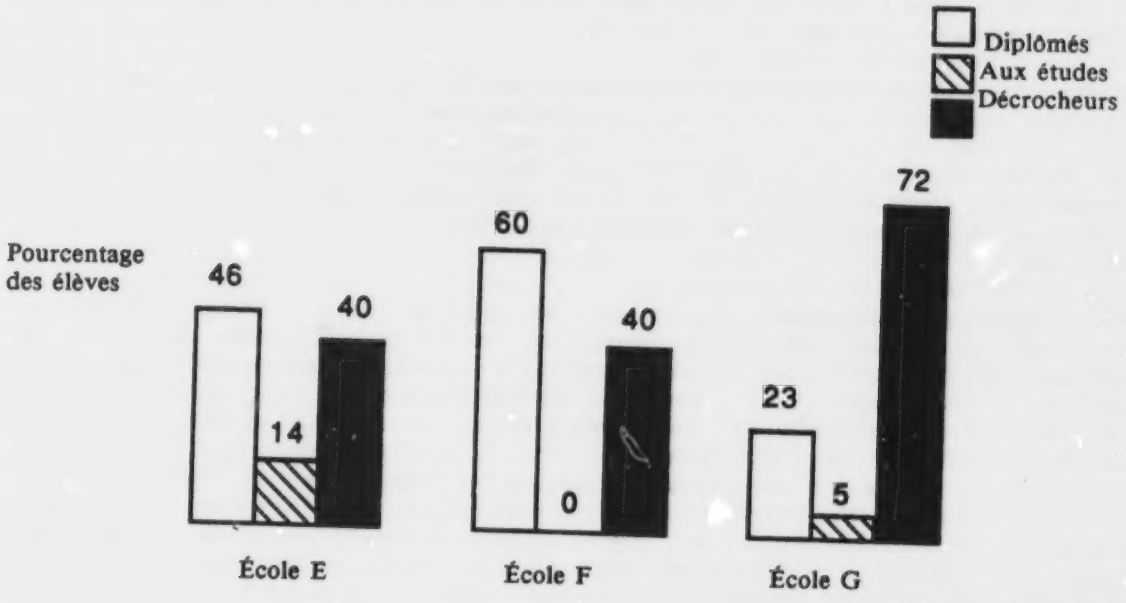
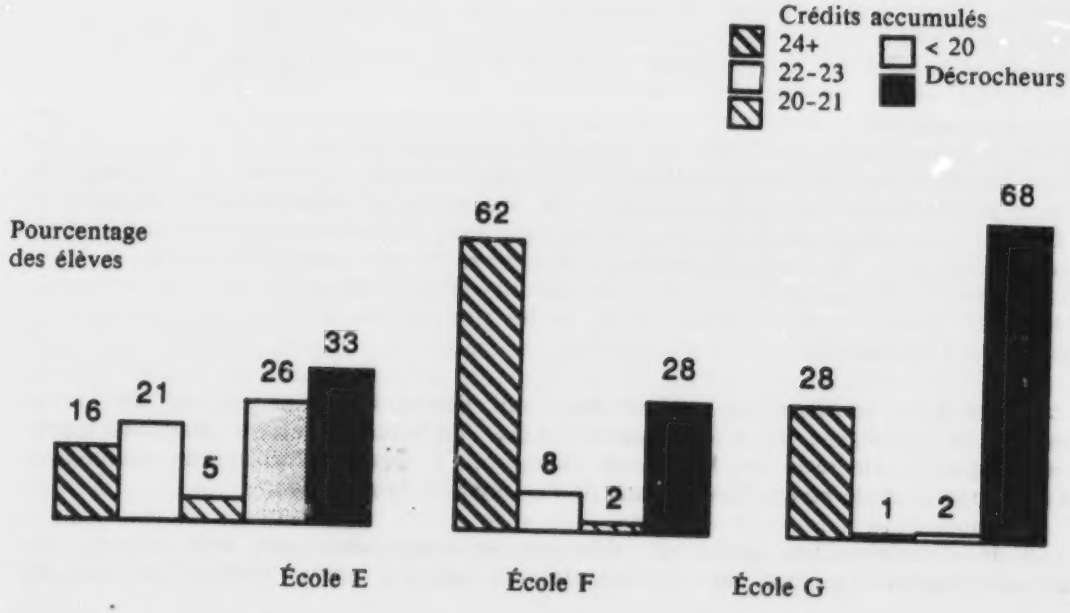


Figure 5.4
Cheminement des élèves inscrits à des cours de base
de niveau fondamental dans trois écoles de formation professionnelle
Cohorte de 1984-1987



E. LES APPROCHES

Malgré le cliché voulant que chaque école soit un amalgame unique de sa population scolaire, du personnel et du milieu social, économique et géographique où elle se trouve, les conséquences de cet état de fait arrivent encore à nous surprendre. Il n'y a pas deux écoles qui abordaient de façon identique les programmes de niveau fondamental ou les élèves qui y étaient inscrits.

Partout, nous avons remarqué qu'indépendamment de la façon dont on avait voulu répondre aux besoins de ces élèves en difficulté, tout le personnel en cause croyait agir dans leur meilleur intérêt. Nous avons aussi constaté le niveau d'engagement et de dévouement élevé des enseignants. Les directeurs nous ont relaté tout ce qu'ils avaient fait pour s'assurer que les programmes soient animés par des enseignants compétents et «concernés», et ce malgré la baisse des inscriptions et le dégraissage des effectifs.

En examinant les programmes de ces huit écoles, il est devenu évident que l'éternel débat sur les mérites relatifs de l'intégration ou de la ségrégation des élèves en difficulté n'avait ni disparu ni fait place à la raison; les adversaires avaient tout simplement cessé d'essayer de se convertir les uns les autres. Deux des quatre écoles de formation professionnelle sont relativement neuves, ce qui sous-entend une croyance en la ségrégation. Tel n'est pas nécessairement le cas : une des écoles, l'école H, a amorcé ses activités avec une population scolaire composée à 40 pour cent d'élèves qui suivaient avant tout des cours de niveau général, tandis que les autres 60 pour cent étaient du niveau fondamental. Il s'agissait d'offrir un calendrier souple, l'accès à une variété de programmes et l'intégration dans un même cadre géographique. Par contre, la plus grande école de formation professionnelle, l'école G, est fondée sur la croyance voulant que les écoles qui offrent exclusivement des programmes de niveau fondamental puissent offrir des services particuliers, y compris du personnel, des installations, de la compréhension et des possibilités dont ne peuvent profiter les élèves en difficulté dans les écoles polyvalentes.

Le programme offert dans la plus petite des écoles de formation professionnelle, l'école E, réservée aux garçons, offre le minimum de choix : aucun choix en 9e et 10e années et un choix de trois ou quatre cours de formation professionnelle optionnels en 11e et 12e années. Le directeur choisit le quatrième cours de formation professionnelle pour chaque élève.

Dans les trois écoles polyvalentes, soit les écoles A, B et C, l'on reconnaît vouloir offrir toute l'intégration dont peut bénéficier l'élève. Les administrateurs de ces écoles s'attachent à traiter les programmes de niveau fondamental comme «un simple ensemble de cours parmi d'autres». En raison de la chute des inscriptions, leur marge de manoeuvre a cependant varié. Le choix qu'ils ont pu offrir aux élèves s'est restreint. Dans l'école A, par exemple, les programmes de niveau fondamental sont essentiellement un vaste programme de cours regroupés : les élèves de 9e année choisissent 8 cours ouvrant droit à crédit parmi 9 et les élèves de 10e année choisissent 8 cours parmi 10. En 11e et 12e années, il n'y a aucun choix et les programmes d'éducation coopérative à mi-temps sont obligatoires.

Dans une des plus petites écoles polyvalentes, soit l'école D, le programme de niveau fondamental est homogène et n'offre aucun choix. L'actuel directeur travaille à une certaine intégration au reste de l'école en chargeant le service d'orientation plutôt que le chef du programme de niveau fondamental de l'orientation de ces élèves.

Bien que la circulaire *Les écoles de l'Ontario* ne reconnaisse que trois niveaux de programmes (avancé, général et fondamental) il appert, dans l'ensemble, que le

personnel des écoles classe toujours les élèves en fonction d'au moins quatre niveaux de difficulté : avancé, général, fondamental et modifié. Lorsque le nombre et le besoin le justifient, les écoles offrent des cours fondamentaux à plusieurs niveaux. L'école polyvalente (l'école B), qui accueille le plus grand nombre d'élèves (190) inscrits à des cours de niveau fondamental, répartit les nouveaux élèves en quatre niveaux, en fonction de leur rendement en lecture et en mathématiques. On y trouve en outre une classe d'enseignement à l'enfance en difficulté du cycle supérieur à l'intention des élèves déficients mentaux légers. Une des plus petites écoles polyvalentes, l'école C, qui ne compte que 70 élèves de niveau fondamental dans toutes les années, offre même deux programmes : fondamental et fondamental modifié.

La plus grande école de formation professionnelle (l'école G), qui compte environ 600 élèves, demande aux élèves de choisir (avec une certaine orientation) s'ils suivront chacun des cours théoriques à un niveau fondamental ou «de rattrapage». (Dans cette école, certains cours théoriques sont offerts au niveau général de 10e année à l'intention des quelques élèves qui passeront à des programmes de niveau général dans d'autres écoles.) L'école F, qui contrôle rigoureusement l'admission des élèves, offre deux niveaux de programmes fondamentaux en 9e et 10e années, en plus d'un programme d'apprentissage par la pratique à l'intention des élèves déficients mentaux légers.

Dans la plus nouvelle des écoles de formation professionnelle, soit l'école H, environ 40 pour cent des élèves suivent certains cours de niveau général. Ici aussi, le personnel a jugé nécessaire d'offrir un programme «fondamental spécial» en plus du programme «fondamental ordinaire». Le personnel prévoit que les élèves inscrits à ce programme spécial pour les élèves en difficulté n'obtiendront probablement pas le diplôme.
Le document *Les écoles de l'Ontario* laisse entendre que le programme de 9e année devrait offrir certaines possibilités d'exploration. Dans une des écoles polyvalentes, soit l'école B, tous les élèves de 9e année suivent en alternance un ensemble exploratoire de six options : arts visuels, sciences familiales, informatique, français, études commerciales, art dramatique (total 2 crédits). Des ateliers d'un et deux crédits sont aussi offerts dont l'un s'intitule «une perspective féminine». L'école n'offrait au début qu'un cours non traditionnel à l'intention des filles; elle en offre maintenant sept. Une des plus petites écoles polyvalentes, soit l'école C, essaie de ménager certaines possibilités d'exploration en offrant un cours d'art industriel tant en 9e qu'en 10e année en vue des cours de menuiserie et d'usinage de 11e année. La dactylographie, la tenue de livres ou les arts visuels sont aussi offerts en 9e année. En 10e année, on ajoute l'introduction à l'informatique et la vie autonome (les sciences familiales). Même les deux écoles polyvalentes, soit les écoles A et D, qui offrent chacune un programme décrit comme «un gros programme de cours regroupés», offrent des expériences dans plus d'un domaine d'études technologiques. L'école A a des installations de menuiserie en plus des installations polyvalentes où l'on peut s'adonner à l'usinage des métaux et à la mécanique automobile. L'école D offre des expériences dans cinq domaines d'études technologiques : la soudure, l'usinage, la mécanique automobile, la menuiserie et les services de restauration, en plus d'un cours de technique général à l'intention des filles.

Les trois grandes écoles de formation professionnelle ont évidemment l'avantage de pouvoir offrir une grande variété de cours de formation; la dernière née, l'école H, en offre plus de 25. Les élèves des premières années peuvent choisir d'explorer quatre domaines (deux paires de cours connexes). À l'heure actuelle, il existe deux programmes de cours regroupés, soit les techniques de garderie et la haute couture; dès que le théâtre communautaire attenant à l'école ouvrira ses portes, on offrira un programme de théâtre. La plus grande des écoles de formation professionnelle, l'école G, organise des programmes dans quatre domaines : les techniques, la coiffure, les études commerciales et les sciences familiales. Au cours des deux premières années,

un(e) élève peut passer par les 13 domaines techniques; mais en 10e année, les élèves doivent choisir des options propres à un des quatre domaines. (Il est possible de changer de domaine et il semblerait que la répartition en quatre domaines vise davantage le partage des tâches administratives que la répartition sélective des élèves.)

Dans les écoles de formation professionnelle F, G et H, la coiffure s'avère particulièrement populaire car les élèves peuvent faire la plupart de leur apprentissage à l'école même, bien que cela les oblige parfois à fréquenter l'école pendant une partie ou l'ensemble d'une cinquième année. Parmi les options du programme fondamental, on a vu apparaître dernièrement l'introduction à l'informatique ou la culture informatique. Cinq des écoles offrent ce cours au niveau fondamental. L'école A l'offre en 9e année, les écoles E, G et C, en 10e année et l'école D, en 11e année. L'école F ne mentionne aucun cours d'informatique dans son prospectus mais on y trouve une nouvelle salle d'informatique renfermant 10 ordinateurs qui servent dans les autres cours. Un paragraphe du prospectus de l'école H affirme : «Bien que le programme ne prévoie aucun cours d'informatique comme tel, les élèves auront amplement l'occasion de se familiariser avec les ordinateurs et de les utiliser.»

L'on a maintenant énormément recours au programme-cadre de sciences familiales afin de préparer tant les garçons que les filles à leur rôle d'adulte. L'école de formation professionnelle G offre neuf cours : ils s'échelonnent des cours traditionnels sur l'alimentation et la nutrition jusqu'à la préparation au rôle de parent, en passant par les textiles et le vêtement, l'éducation de la jeune enfance et la préparation aux études postsecondaires. Le programme met l'accent sur l'évolution du rôle des femmes, la variété des types de familles et le caractère multiculturel de la société contemporaine. (Un programme d'éducation coopérative en techniques de garderie est offert en 12e année.) Une autre école de formation professionnelle, soit l'école F, offre aussi de nombreux cours (10) en sciences familiales, en techniques de garderie et en soins infirmiers. Le programme de techniques de garderie mène à un programme de puériculture financé par Emploi Canada. Fait à signaler, l'école de formation professionnelle réservée exclusivement aux garçons offre aussi un cours de préparation à la vie dans son programme d'ateliers. L'école H offre un programme de cours regroupés en services personnels en 9e et en 10e années fondé sur les techniques de garderie, sur les sciences familiales (alimentation et nutrition) ainsi que sur l'esthétique.

La plus grande des écoles polyvalentes, l'école B, a aussi beaucoup recours aux sciences familiales qui sont une des matières du programme exploratoire de 9e année. On trouve dans son guide de planification d'un programme de niveau fondamental de quatre ans, neuf cours de niveau fondamental dans ce domaine. Les autres écoles polyvalentes n'en offrent pas autant : l'école A offre un cours de sciences familiales de deux crédits en 9e année mais aucun par la suite; l'école C offre un cours de vie autonome en 10e et en 11e années au niveau fondamental et l'école D offre un cours de préparation à la vie en 12e année.

Aucune école polyvalente et deux écoles de formation professionnelle offrent des cours de musique au niveau fondamental. L'éventail de cours offerts à l'école G est assez vaste : musique instrumentale, fanfare, chant et guitare comptent parmi les 12 cours de beaux-arts (y compris la télévision) offerts. Les quatre écoles polyvalentes offrent des cours de musique, mais pas au niveau fondamental. Dans une école, la musique n'est offerte qu'au niveau avancé.

F. L'ENCHAÎNEMENT ET LE REGROUPEMENT DES COURS

Les rédacteurs de la circulaire *Les écoles de l'Ontario* (p. 20) affirment que «l'élève doit suivre le programme le plus cohérent, continu et équilibré possible». Ils ajoutent

que la continuité peut être assurée «si le déroulement des cours choisis suit un ordre logique et lui permet d'appliquer à d'autres cours les principes et notions acquis dans un cours». La plupart des membres du personnel des écoles ont de toute évidence beaucoup réfléchi à ce problème de déroulement et de perfectionnement des compétences ainsi qu'à la notion connexe de «programme de cours regroupés (p. 23)».

La plus petite école de formation professionnelle, l'école E, ne dispose que de huit installations d'études technologiques mais tous les élèves de 9e et de 10e années y ont accès en alternance; les élèves peuvent ensuite choisir leurs cours (3 sur 4) en 11e et en 12e années. L'école F offre des cours de niveau fondamental de la 9e à la 12e année dans 17 matières d'arts industriels. Toutes les matières théoriques sont aussi enseignées de la 9e à la 12e années.

L'école G offre en outre des cours connexes qui, une fois réunis, peuvent constituer un programme de cours regroupés de quatre ans en sciences familiales, en études commerciales et en esthétique. Le programme de services alimentaires dure trois ans. Les élèves qui ne participent à aucun des programmes de cours regroupés mentionnés ci-dessus peuvent, après avoir suivi tour à tour les 12 ateliers offerts en 9e et en 10e années, choisir deux spécialisations pour la 11e année au complet. Ils choisissent ensuite deux nouvelles spécialisations pour l'ensemble de la 12e année. Chaque élève pourra donc consacrer au moins deux années à chacune de ses disciplines préférées. Puisque bon nombre des cours sont apparentés et que de nombreuses connaissances sont transmises de façon globale, l'on estime que les élèves auront acquis des compétences monnayables au terme de leurs études. L'anglais, les mathématiques, l'éducation physique et les beaux-arts sont aussi offerts pendant les quatre années.

En 9e et 10e années, les élèves de la plus récente école de formation professionnelle, l'école H, peuvent opter pour quatre programmes de cours regroupés sur huit. Ils peuvent choisir les mêmes programmes l'année suivante ou explorer davantage. Une fois atteints le cycle supérieur, les élèves pourront suivre un programme axé sur la formation professionnelle. À l'heure actuelle, ce n'est qu'en 11e année qu'on offre deux programmes de cours regroupés où tous les cours de formation professionnelle sont reliés : les techniques de garderie et la haute couture. Le personnel est à planifier d'autres programmes et notamment le théâtre. On y trouverait des cours d'anglais, d'art dramatique, de beaux-arts, de musique et de menuiserie (construction de décors). L'on offrirait aussi des stages professionnels de construction de décors, d'éclairage et d'impression (programmes et billets). Là encore, le personnel s'empresse de signaler que beaucoup des connaissances sont polyvalentes.

Les écoles polyvalentes, qui comptent beaucoup moins d'élèves de niveau fondamental, ont dû accorder beaucoup plus d'attention aux questions de l'enchaînement et du regroupement. L'école B (polyvalente), qui compte le plus grand nombre d'élèves de niveau fondamental (190) a aussi réussi à offrir l'enchaînement des compétences dans certains cours. L'anglais, les études commerciales (dactylographie), les sciences familiales, les mathématiques, l'éducation physique, les arts visuels et quatre cours d'études technologiques sont offerts pendant chacune des quatre années. Le prospectus de l'école présente un ordinogramme intitulé *Planning Your Technical Program*. On prévoit que les cours d'études technologiques mèneront à des emplois tels que «préposé de station-service ou aide mécanicien, aide menuisier, aide usinier ou aide soudeur, aide fleuriste ou aide jardinier». On offre en outre, pendant deux ans, des cours d'intérêt général tels que l'introduction à l'informatique et le théâtre.

L'école A, qui compte une plus faible population d'élèves de niveau fondamental, offre ses cours théoriques de la 9e à la 12e année. Elle fait appel à des «ateliers multiples» en 9e et en 10e années pour ensuite recourir de façon prononcée à l'éducation coopérative obligatoire en 11e et en 12e années afin d'assurer le suivi de

l'apprentissage des compétences amorcé en 9e et 10e années. L'administration de l'école C tente aussi d'assurer un bon déroulement des cours dans le cadre de son petit programme en offrant les arts industriels en 9e et en 10e années et en poursuivant avec les cours de formation professionnelle pertinents en 11e année. (Il n'existe encore aucun cours de formation professionnelle de niveau fondamental en 12e année.)

Une des plus petites écoles polyvalentes, l'école D, qui compte moins de 50 élèves dans son programme de niveau fondamental, a réussi, grâce à des classes à double niveau à offrir cinq cours à caractère professionnel : la menuiserie, la mécanique automobile, la soudure, les services de restauration et la saisie clavier de la 9e à la 12e année. Un atelier général à l'intention des filles est aussi offert sur quatre ans. Parmi les matières théoriques, seul l'anglais est offert pendant chacune des quatre années.

G. L'ÉDUCATION COOPÉRATIVE ET LES STAGES EN MILIEU DE TRAVAIL

Selon *Les écoles de l'Ontario* (p. 16), les cours de niveau fondamental doivent permettre à l'élève de se préparer au monde du travail. «Ces cours doivent également répondre aux besoins des élèves qui n'entendent pas poursuivre des études supérieures, et les préparer à entrer sur le marché du travail.»

Toutes les écoles visitées offraient aux élèves une certaine forme de stages en milieu de travail. Certains membres du personnel parlaient de «formation en cours d'emploi». Seule une des huit écoles, soit l'école H, la plus nouvelle, permettait la participation des élèves de 9e année. Les trois autres écoles, soit les écoles A, D et F, permettaient le placement des élèves de 10e année, tandis que les autres limitaient la participation aux élèves de 11e et de 12e années. Dans l'école D (polyvalente), les stages en milieu de travail étaient considérés comme partie intégrante du programme et la participation était obligatoire.

La plupart des écoles avaient imposé des limites à la participation, limites énoncées soit dans le prospectus de l'école ou dans le cadre d'entrevues avec les chercheurs. On utilisait des expressions telles que «ceux qui se qualifient», «ceux qui sont recommandés», ou «ceux qui feront honneur à l'école» afin de s'assurer que seuls les élèves prêts à tenter l'expérience et qui ne feraient honte ni à eux-mêmes ni à l'école qu'il représente soient effectivement inscrits à des stages en milieu de travail.

Que ce soit pour le bien de l'élève ou la réputation de l'école, les enseignants de la plupart des écoles estiment que la réussite des stages en milieu de travail est un préalable nécessaire au placement dans un programme d'éducation coopérative. Dans une des plus nouvelles écoles de formation professionnelle, l'école F, le déroulement est bien articulé. «Le programme extrascolaire comprend cinq parties : stage en milieu de travail, expérience de travail prolongé, apprentissage, éducation coopérative et placement.» En pratique, cela signifie que les élèves de 10e année participent à un stage de deux semaines en milieu de travail au cours de l'année, tandis que les élèves de 11e et 12e années font deux stages de deux semaines. En outre, le programme scolaire vise à compléter et à étayer le programme de stages en milieu de travail. À l'heure actuelle, dans cette école, les programmes d'éducation coopérative sont offerts en mécanique automobile, techniques de garderie, techniques de bureau, esthétique et alimentation. Les élèves peuvent aussi faire un apprentissage de coiffure à l'école.

Comme nous l'avons déjà signalé, les élèves de l'école H (formation professionnelle) peuvent faire un stage de deux semaines en milieu de travail par semestre, peu importe l'année, y compris la 9e année. Le choix revient à l'élève tant qu'il n'est pas frappé d'exclusion ou qu'il ne s'agit pas d'une personne qui représenterait mal l'école. Le programme d'éducation coopérative dans cette école en est à ses premiers

balbutiements. Le placement a un objectif précis, soit surtout de prévenir le décrochage. Les élèves passent deux jours par semaine au travail et trois à l'école.

Dans la plus vieille école de formation professionnelle, l'école G, les élèves de niveau supérieur qui se «qualifient» peuvent faire des stages d'une ou deux semaines, une ou plusieurs fois par année, pour obtenir une expérience de travail dans l'industrie ou les affaires. Ce n'est que l'année dernière qu'on a mis en oeuvre un programme d'éducation coopérative d'envergure. Environ 10 élèves de 12e année ont obtenu un emploi grâce au placement effectué dans le cadre de l'éducation coopérative. De plus, le prospectus de l'école fait état de la possibilité de participer à deux types de programmes *Liaison* : un pour les apprentis et un pour le travail de collège communautaire. À l'heure actuelle, les élèves peuvent obtenir à l'école un crédit qui compte pour les apprentissages suivants : cuisinier, boulanger, boucher, machiniste, constructeur de moulin et réparateur de petits appareils ménagers. On est à planifier des programmes *Liaison* à l'intention des mécaniciens, des monteurs d'installations à la vapeur et des dessinateurs.

L'école de formation professionnelle E réserve les stages en milieu de travail aux élèves de cycle supérieur recommandés. En outre, environ une douzaine d'élèves par semestre sont placés en vertu du programme d'éducation coopérative.

Dans l'une des écoles polyvalentes, l'école A, où l'on n'offrait aucun cours d'études technologiques de niveau fondamental après la 10e année, l'enseignement coopératif à mi-temps était obligatoire à compter de la 11e année. L'on compensait davantage la pénurie d'installations techniques grâce à un programme *Liaison* avec le collège communautaire local en vertu duquel les élèves pouvaient y suivre des cours de boucher, de boulanger, de maçon et d'imprimeur. Une autre petite école polyvalente communautaire, l'école C, offre un solide programme d'éducation coopérative inspiré du programme-cadre *L'homme et la société* offert au niveau fondamental en 11e année. L'année prochaine, on espère enchaîner avec *Le monde du travail*. À l'heure actuelle, tout(e) élève de 12e année qui est tenu de suivre les cours strictement au niveau fondamental n'a que peu de choix : la seule matière offerte est l'anglais. Toutefois, il est possible d'organiser un placement individuel dans le cadre de l'éducation coopérative. On encourage aussi les élèves à suivre les cours de formation professionnelle de niveau général.

Le personnel de l'école polyvalente D veut avant tout permettre à ses élèves de faire la transition vers le monde du travail. Le personnel insiste tellement sur cette dimension que l'obtention d'un emploi et non d'un diplôme est l'objectif d'un programme qui comprend des stages obligatoires en milieu de travail de la 10e à la 12e année ainsi que deux crédits en éducation coopérative tant en 11e qu'en 12e année.

L'école B (polyvalente) n'a placé que quatre élèves à l'extérieur de l'école dans le cadre de l'éducation coopérative. Sa force vient toutefois des placements réalisés au sein de l'établissement même. Deux élèves de 12e année de niveau fondamental, doués en menuiserie, travaillaient à aider les enseignants des cours de menuiserie de niveaux avancé et général.

Cinq autres élèves choisis aidaient les enseignants du programme destiné aux déficients mentaux légers.

Le calendrier de placement dans le cadre de l'éducation coopérative varie considérablement d'une école à l'autre. Certains élèves y consacrent la moitié de chaque journée pendant tout un semestre, tandis que d'autres passent trois jours à l'école et deux au travail. Une école a une formule un peu plus complexe : les deux premières semaines du semestre à l'école exclusivement et ensuite quatre jours au

travail et une journée à l'école jusqu'à concurrence de 30 jours. On répète cette séquence deux fois durant l'année.

Les écoles affichent aussi des différences quant au choix des coordonnateurs. Plus le nombre d'élèves participant au programme est faible, moins on est susceptible de trouver un coordonnateur ou un(e) coordonnatrice à plein temps.

Bien que l'éducation coopérative en soit encore à ses débuts, le personnel des écoles y voit une solution à de nombreux problèmes. Pour les stagiaires, il s'agit d'un lien beaucoup plus étroit avec le monde du travail que n'en offrent les «stages en milieu de travail» à court terme. Le personnel des écoles polyvalentes, préoccupé par la compression des programmes techniques et la désuétude des installations, aimerait voir le monde des affaires et l'industrie remplacer les installations scolaires. Certains ont parlé de l'éducation coopérative comme d'une «planche de salut» en faisant valoir les améliorations remarquées chez certains élèves après un placement. Par contre, afin de continuer de s'assurer de bons placements, la plupart des coordonnateurs de l'éducation coopérative, qu'ils agissent à temps plein ou à temps partiel, font preuve de beaucoup de circonspection dans le choix des élèves à placer.

De nombreux élèves occupent un emploi rémunéré à temps partiel en plus de leur stage en milieu de travail ou de leur placement dans le cadre d'un programme d'éducation coopérative. Une élève a signalé qu'elle n'aimait pas travailler sans être rémunérée. Un enseignant était d'avis que les placements duraient un peu trop longtemps pour ses élèves. Pourtant, ils conservent souvent leur emploi à temps partiel pendant plusieurs années. Il serait intéressant de savoir pourquoi on ne fait pas davantage appel aux emplois que les élèves ont trouvés eux-mêmes.

H. L'ORIENTATION

Si l'on examine tout d'abord les quatre écoles de formation professionnelle, l'on constate sans tarder qu'une orientation efficace est considérée comme la première solution à un décrochage impulsif et à choix professionnel ou personnel malavisé. Le besoin d'orienter les élèves est reconnu de tous. Lorsqu'on leur a demandé quels étaient les besoins, les enseignants ont fait des commentaires comme les suivants : «O, mon Dieu! Combien de pages avez-vous?» «Ce sont tous des élèves en difficulté. Ils ont besoin de trouver une estime de soi qui n'existe pas actuellement. Ils ont des comportements autodestructeurs. Ils ont besoin de sécurité, d'argent... Ils n'en trouvent pas au foyer.» «Ces élèves ont besoin d'acquérir des aptitudes sociales. Ils adhèrent à des groupes de pairs qui leur nuisent, et ne savent pas comment s'en sortir.» «Ce sont les échecs du système scolaire.»

La plus grande école de formation professionnelle, l'école G, a un service d'orientation dynamique qui fait part de ses services de façon très efficace grâce à une annonce de deux pages dans le manuel de l'élève où figure une bande dessinée annonçant que le bureau d'orientation est ouvert tous les jours de 8 h 30 à 16 h et qui présente, en gros caractères de lecture facile, les domaines ou les sujets à l'égard desquels l'on peut offrir de l'aide. Il anime aussi une classe-foyer d'orientation de trois à 15 élèves à l'intention de ceux qui ont besoin du soutien d'une période d'orientation quotidienne. Le chef du service d'orientation préside l'équipe des services de soutien qui comprend : le psychologue de l'école, deux travailleurs sociaux, un infirmier, un directeur adjoint et le responsable de l'éducation de l'enfance en difficulté. Les autres enseignants qualifient le personnel du service d'orientation de «très efficace», «gens qui font du bon travail», «excellent», «accessible», «de très bonnes personnes».

Dans les écoles de formation professionnelle F et H, les enseignants et les élèves ont aussi mentionné que le personnel du service d'orientation était accessible, faisait l'impossible et était «vraiment super». Les élèves ont noté qu'ils «étaient très serviables et gentils», qu'on pouvait «toujours obtenir un rendez-vous le jour même» et qu'on pouvait «obtenir du bon service ici». Les enseignants ont corroboré cette perception. «Si un élève est en désarroi, ils sont disponibles. C'est une politique de la porte ouverte. Ils sont bons et souples.» «L'élève peut tout simplement entrer et jaser.»

À l'école H, toutefois, un enseignant a formulé une inquiétude : «L'orientation personnelle est très bien exécutée mais l'orientation professionnelle non. C'est le cas partout... mais cela s'améliorera». Cette préoccupation était partagée par un enseignant de l'école G qui a aussi mentionné que les orienteurs devaient consacrer tellement de temps aux crises, aux problèmes personnels et à la conception de programmes spéciaux qu'ils étaient parfois dépassés et n'avaient pas assez de temps à consacrer à l'orientation professionnelle.

L'école de formation professionnelle E, dont la clientèle appartient en grande partie à la classe moyenne, n'a pas de service d'orientation. Dans le manuel de l'élève, on signale que le directeur et ses deux adjoints sont chargés d'offrir les services d'orientation personnelle. Le personnel les juge «très dévoués». Par contre, certains enseignants estiment que, si les élèves ont des problèmes, ils peuvent aussi choisir de s'adresser à un de leurs enseignants préférés. Fait intéressant, le personnel croyait que l'absence de filles dans cette école allégeait les pressions qui s'exerçaient sur les garçons.

Les écoles polyvalentes ont des approches divergentes de l'orientation des élèves de niveau fondamental. Dans les écoles B et D, les deux seules écoles où tous les élèves inscrits au niveau fondamental avaient franchi les étapes du Comité d'identification, de placement et de révision (CIPR), l'orientation personnelle ne relevait pas du service d'orientation. À l'école B, ce sont six membres du personnel du département d'éducation de l'enfance en difficulté qui offraient l'orientation professionnelle, l'orientation scolaire et un «solide soutien émotif». D'autres enseignants de cours de niveau fondamental estiment que le personnel chargé de l'éducation de l'enfance en difficulté «connaît les élèves comme s'il les avait tricotés». Il s'attache particulièrement à établir un lien entre le palier élémentaire et le palier secondaire. Toutefois, les enseignants du département d'éducation de l'enfance en difficulté semblaient débordés. Environ le tiers des élèves de l'école sont passés par le CIPR. (L'école compte des élèves qui ont des troubles d'apprentissage et de comportement ou d'autres handicaps, et certains élèves se rangent dans plus d'une catégorie.) Dans l'école D, le chef du programme de niveau fondamental s'est chargé à ce jour de toute l'orientation des élèves du programme. Le directeur est à opérer certains changements, et chaque élève vient de se voir affecter un orienteur ou une orienteure personnel(le) rattaché au service d'orientation.

Un orienteur de l'école D a émis l'opinion voulant qu'il valait mieux pour certains élèves qu'ils soient sur le marché du travail. Il a proposé que les écoles prévoient un semestre à l'école et un semestre à l'extérieur si c'est ce qu'il y a de mieux pour l'élève.

> Certains foyers sont de véritables zoos. Depuis 10 ans, j'ai vu la famille éclater. Les élèves doivent passer à d'autres écoles pour vivre avec l'autre parent. Certains ne peuvent vivre au foyer mais ils ne peuvent vivre de l'aide sociale étudiante. Ils n'ont nulle part où demeurer. Des maisons d'accueil pourraient aider. Si leur père est un ivrogne et qu'ils travaillent, ils quittent

l'école... et ce n'est pas parce que l'école est mauvaise. Nous avons besoin de plus d'orienteurs.

C'est dans l'école A que nous avons constaté le plus dynamique programme d'orientation qu'offre un service d'orientation d'école polyvalente; en fait, un chercheur a rapporté que la réaction la plus significative, la plus positive et la plus unanime visait le service d'orientation. Les élèves et le personnel ont loué la compréhension, la patience, la diligence et l'accessibilité des orienteurs. Le personnel de l'école a aussi fait valoir le grand besoin d'orientation de ces élèves : «Ils agissent spontanément, l'introspection leur est étrangère. Il leur faut exprimer leurs émotions bien qu'ils soient assez indulgents.»

Tous ont reconnu le besoin d'une orientation personnelle et professionnelle efficace pour ces élèves. Les élèves eux-mêmes savaient reconnaître et apprécier une bonne orientation lorsqu'elle leur était offerte. Tous appréciaient l'accessibilité, l'empathie et la flexibilité. Même les élèves qui fréquentaient rarement les orienteurs n'hésitaient pas à signaler un orienteur ou une orienteure vraiment dévoué(e). La fonction de la personne chargée de l'orientation, qu'il s'agisse de quelqu'un du département d'éducation de l'enfance en difficulté, de l'administration ou du service d'orientation ne semblait pas importante; ce qui était par contre important, c'était que quelqu'un ait le bien-être des élèves à coeur et ait du temps à leur consacrer. Une élève de l'école F a résumé sa version d'une bonne orientation : «Ils vous rendent maître de votre propre problème et vous incitent à le régler.»

I. L'ASSIDUITÉ, LA DISCIPLINE ET LE CODE DE CONDUITE

En règle générale, les éducateurs estiment que l'assiduité est une des clés du succès au niveau fondamental, bien que toutes les écoles n'appliquent pas aussi rigoureusement cette exigence. La plupart des prospectus ou des manuels de l'élève des écoles étudiées mentionnent l'importance de l'assiduité : on utilise souvent la formulation du document *Les écoles de l'Ontario* (p. 34). On y précise aussi la marche à suivre en cas d'absence inévitable. On demande aux parents d'avertir l'école par téléphone si leur enfant doit s'absenter. Si on n'a pas téléphoné, l'élève doit présenter une note signée par un de ses parents en retournant à l'école. Dans la plupart des écoles, la personne chargée de l'assiduité téléphonera au domicile des élèves absents, soit le jour même de leur absence, soit le lendemain. Habituellement, les élèves qui désirent quitter l'école au cours de la journée doivent signer. Dans le cas des rendez-vous chez le médecin et d'autres du genre, il faut habituellement présenter une note. Le directeur de l'école G estime que l'absentéisme et l'échec vont de pair; il a donc fait de l'assiduité une priorité, et met tout en oeuvre pour inciter les élèves à être assidus. Cette école a même un service téléphonique de nuit qui permet aux parents de communiquer avec l'école au sujet des absences, des retards et des autres problèmes de comportement de l'élève. Cette école, ainsi que l'école F, a institué à l'échelle de l'école un système de retenue pour les absences.

Dans l'école H, des retenues du midi frappent les élèves qui sèchent un cours. Après trois infractions, les parents sont informés. Après quatre infractions, l'élève rencontre le chef des services à l'enfance en difficulté; après cinq infractions, il a droit à une rencontre avec le directeur adjoint. Les possibilités sont nombreuses : exclusion interne, orientation, entrevue avec les parents, changement d'horaire, éducation coopérative ou stage en milieu de travail.

L'école polyvalente A fait aussi appel à une série de mesures de dissuasion. Après cinq absences, l'élève doit être interviewé(e); il est aussi possible de faire parvenir une

lettre à la maison. Après 10 absences, une entrevue avec les parents est nécessaire et après 15 absences, l'on recommande que l'élève soit exclu(e) de la classe.

Le manuel de l'élève de l'école B renferme la déclaration d'usage sur l'assiduité; toutefois, on n'y trouve ni un aperçu de la marche à suivre ni un énoncé des conséquences de la non-observation. Le prospectus de l'école C cite *Les écoles de l'Ontario*, ce qui laisse sous-entendre que l'école observera les modalités présentées :

> Lorsqu'un élève s'absente fréquemment d'un cours pour lequel l'assiduité est un élément essentiel, et qu'il refuse de modifier son comportement après avoir reçu, ainsi que ses parents, les conseils et l'aide nécessaire, il n'obtient généralement pas de crédit pour ce cours (p. 34).

Dans l'école D, où l'on trouve un petit programme de niveau fondamental, la personne responsable de l'assiduité appelle habituellement à la maison en cas d'absences régulières. Aux premiers signes d'absence, l'enseignant ou l'enseignante communique avec les parents. Le temps perdu doit être repris auprès de l'enseignant ou l'enseignante. Après avoir séché plus d'un cours, l'élève rencontre le chef du département qui pourra communiquer avec les parents. L'absentéisme peut donner lieu à un renvoi de l'école ou, dans le cas des élèves de moins de 16 ans, à une rencontre avec l'agent ou l'agente d'assiduité du comté.

Les écoles de l'Ontario exige que chaque école se dote d'un code de conduite en vertu de l'article 23 du règlement 262, *Elementary and Secondary Schools and Schools for Trainable Retarded Pupil* (Écoles primaires et secondaires et écoles pour déficients mentaux moyens). Chacune des écoles que nous avons visitées a élaboré un code de conduite bien défini. Les écoles se distinguent cependant quant à l'importance qu'elles accordent au code et quant aux articles sur lesquels elles mettent l'accent. Dans leurs rapports avec les élèves de niveau fondamental, toutes les écoles partagent un trait; comme le résumait un des membres du personnel de l'école G : «Nous sommes très structurés. Ils connaissent les règlements. Nous leur répétons sans cesse. Ils aiment la structure.» Dans les écoles E, F, G et H, on remet à chaque élève un exemplaire du code. Le manuel de l'élève de l'école F couvre toutes les éventualités, des T-shirts inacceptables au langage inconvenant, des coiffures aux chapeaux, en passant par les souliers. On met l'accent sur la fierté de l'élève à l'égard de l'immeuble; tous les élèves s'engagent par écrit à respecter la propreté et l'entretien de l'école. Dans l'école G, le code de conduite est disponible en plusieurs langues différentes. Dans le manuel de l'élève, on ne mentionne que les règles relatives aux vêtements et au tabagisme. Dans l'école H, le livret de cinq pages intitulé : «Ce que chaque élève devrait savoir au sujet...» présente la politique en matière de discipline, les attentes face au comportement de l'élève et les autres politiques.

À l'école G, le harcèlement racial est sanctionné par un renvoi immédiat. Le personnel s'empresse d'ajouter que l'école connaît peu d'incidents raciaux mais que certains problèmes qui touchent la collectivité ont des retentissements dans l'école. Les membres du personnel de la seule école polyvalente ayant une population scolaire multiculturelle, l'école A, ont aussi mentionné qu'ils ne pardonnaient pas l'intolérance et que les élèves devaient faire preuve de respect envers leurs pairs. Dans cette même école, le code de conduite de l'élève est imprimé sur trois pages en carton et couvre une foule de sujets allant des droits et des responsabilités aux mesures de correction et au calcul des notes finales. Comme dans les écoles de formation professionnelle, le personnel donne peu de chances à l'élève d'utiliser l'expression «Je ne savais pas». Signe des temps, le premier article du code traite de l'alcool et des drogues.

L'école D est une autre école qui utilise un morceau de carton durable, percé de trois trous, pour imprimer les exemplaires individuels du code. Le responsable du niveau

fondamental est chargé de la discipline de tous les élèves de ce programme. Dans l'école B, on organise une réunion spéciale pour présenter le code aux élèves. Puisque tous les élèves voyagent par autobus, les retenues ont lieu le midi. Cette école offre aussi une «salle de comportement» où les élèves peuvent aller pour réfléchir. «Nous n'envoyons pas les élèves au bureau. Nous recourons beaucoup à une orientation informelle avant que les problèmes ne surviennent.» À l'école C, un des membres clés du personnel est le responsable des ressources pédagogiques. L'année dernière, il a organisé une série de rencontres avec tous les enseignants de niveau fondamental. On visait à assurer une plus grande uniformité. On a rédigé un nouveau code et l'on s'est entendu sur des conséquences uniformes pour les élèves du niveau fondamental. On a innové en permettant aux élèves de quitter la classe pendant quelques minutes; l'objectif s'apparente à celui de la «salle de comportement» de l'école B.

J. L'ATMOSPHÈRE ET LE CLIMAT DE L'ÉCOLE

On trouve sans exception dans les quatre écoles de formation professionnelle une atmosphère de chaleur, d'amitié et de travail. Toutes les écoles utilisent de façon avantageuse les fleurs, les plantes et la couleur. Trois d'entre elles, les écoles F, G et H, sont la fierté de leur conseil. Les élèves et le personnel partagent et manifestent cette fierté. Comme nous l'avons déjà mentionné, le personnel des quatre écoles a bien à coeur tant les élèves que les objectifs de l'école. Les administrateurs des quatre écoles estiment connaître beaucoup moins de vandalisme que dans les autres écoles.

L'école H a comme devise : «Quand on veut on peut.» Les élèves et les enseignants voient d'un bon oeil le fait qu'il s'agisse d'une nouvelle école. Ils estiment que cela leur offre la chance de changer, de repartir à zéro et d'innover. On donne aux élèves le message suivant : «Vous en valez la peine. Cette belle école neuve a été construite pour vous. Vous n'êtes pas au bas de l'échelle.»

Les autres écoles, sans avoir la devise de l'école H, en épousent cependant l'esprit : convaincre les élèves qu'ils sont capables et qu'ils réussiront. Le personnel et, dans une certaine mesure, les élèves prennent très au sérieux cette attitude positive. À l'école G, par exemple, on utilise les annonces du matin pour faire mousser l'esprit d'école et pour encourager chaque élève à commencer la journée en pensant à ses raisons de fréquenter l'école. «Je suis un élève responsable, je veux être un gagnant, je veux être fier de moi.» Animée par le directeur adjoint, la période des annonces, accompagnée par ce qu'il serait presque convenu d'appeler un sermon, devient un moment pour le personnel et les élèves de revoir leurs objectifs. Les observateurs signalent beaucoup d'interaction amicale entre les élèves et les enseignants dans les corridors. «J'espère que vous êtes de bonne humeur aujourd'hui Monsieur.» «Votre pied va-t-il mieux aujourd'hui Monsieur?» et ainsi de suite. Lorsqu'on leur demande de parler du climat de l'école, les enseignants répondent : «Je crois que nous traitons les élèves comme des êtres humains et non comme des êtres inférieurs; nous les faisons agir comme des femmes et des hommes plutôt que de les traiter comme des enfants.» «Je suis arrivé ici en septembre. J'ai constaté une attitude enthousiaste de la part tant des élèves que du personnel.»

Quatre élèves qui revenaient à l'école F pour une cinquième année ont déclaré : «Nous aimons l'école, nous aimons la vie sociale, nous aimons le travail.» «L'année dernière, j'ai fréquenté un camp de leadership.» «Nous participons vraiment.» «Cette école est comme une grande famille.» «Ces quatre années ont été les meilleures de ma vie.» Les élèves et le personnel de l'école E ont également déclaré que l'école était comme une «famille».

Chacune des écoles polyvalentes était intéressante à sa façon et chacune témoigne éloquemment du milieu dans lequel elle s'inscrit. Les chercheurs ont décrit l'école A en ces termes : «esthétiquement agréable», «spacieuse», «dynamique», et «vraiment polyvalente». En plus des programmes avancé, général et fondamental, l'école offre deux classes à l'intention des élèves doués (CIPR). Désigné par le conseil «Centre d'immersion française», l'école compte aussi environ une centaine d'élèves d'ascendance autochtone et quelques élèves noirs et orientaux. Un chercheur a déclaré : «C'était un plaisir que d'observer l'interaction entre les élèves et les enseignants dans les corridors, la cafétéria et ailleurs dans un climat confortable, détendu et autonome.» Ici, comme dans toutes les écoles visitées, les élèves se sont montrés des plus courtois et amicaux envers les visiteurs et ont répondu aux questions avec candeur.

On décrit aussi l'école D comme «agréable» et «dynamique»; c'est la seule école de ce conseil dont le programme d'études technologiques prend de l'ampleur. On a pu y observer la même chaleur et amitié. La cafétéria de l'école est ouverte au petit déjeuner, et tant les élèves que le personnel y prennent leurs repas. Les élèves dans le besoin peuvent obtenir de l'aide. Ici, le directeur et les cadres ont à coeur l'intégration. (Même la cérémonie de remise des diplômes est intégrée; les prix sont annoncés en ordre alphabétique. «Les gens ont constaté qu'ils ne pouvaient faire la différence entre les groupes; maintenant tout le monde vient à la cérémonie.»)

Le «dynamisme» de l'école C vient de l'ouverture de cette petite école sur la communauté. Environ une centaine d'adultes, et notamment une femme de 70 ans qui en est rendue à sa quatrième année d'ébénisterie et un homme gravement handicapé, fréquentent l'école. L'homme, atteint de paralysie cérébrale et confiné dans un fauteuil roulant, travaille à temps partiel dans le centre de ressources de l'éducation de l'enfance en difficulté. La femme âgée a affirmé «adorer l'école». Malgré ces tentatives d'intégration, certains enseignants estiment que les élèves des autres programmes stigmatisent encore la situation des élèves de niveau fondamental, mais un des cadres supérieurs a souligné que ceux qui étaient à l'école depuis longtemps remarquaient les améliorations, tandis que ceux qui venaient d'arriver ne voyaient que ce qu'il restait à faire.

Lors de son ouverture il y a 17 ans, l'école D était une école à aires ouvertes mais la plupart des espaces sont maintenant clos. Malgré la chute des inscriptions et la grande mobilité de la population, le personnel de l'école réussit à lui conserver son dynamisme en offrant, outre les programmes avancé, général, fondamental et fondamental modifié, un programme enrichi à l'intention des élèves doués. Agréable et bien tenue, l'école a ouvert certaines de ses installations à la population, particulièrement la bibliothèque. Il y a ségrégation des élèves de niveau fondamental mais sans rivalité ou discorde ouverte. Le personnel administratif confirme que c'est là son but : un lieu d'apprentissage amical et empathique.

K. LE RÔLE DU CIPR

CIPR est le sigle du Comité chargé de l'identification et du placement des élèves et de la révision des cas. Le comité se compose habituellement du psychologue de l'école ou du conseil, d'enseignants chargés de l'éducation de l'enfance en difficulté ou des classes cliniques, d'orienteurs et de membres clés du personnel du bureau du conseil. Le comité définit les besoins des élèves en difficulté et recommande des programmes spéciaux à l'intention de chacun. Le pourcentage d'élèves qui ont fait l'objet d'un examen du CIPR avant d'être admis à un programme complet de cours de niveau fondamental varie d'une école à l'autre. Une seule école de formation professionnelle, l'école F, avait une politique rigoureuse d'admission : tous les élèves doivent avoir fait l'objet d'une recommandation du CIPR ou satisfait aux critères de sélection de l'école

même, qui comprennent le WISC (le test de lecture du Wisconsin), une évaluation du rendement, une limite d'âge (âgé de plus de 14,5 ans à l'admission), des recommandations du personnel de l'école élémentaire et le consentement des parents. Par contre, à l'école G, «seuls les élèves d'anglais langue seconde et en difficulté doivent passer par le CIPR, et ce à des fins de dotation». L'admission des autres élèves a lieu après consultation du personnel de l'école élémentaire et des parents. La plupart n'ont pas réussi la 8e année; bon nombre ont des antécédents d'absentéisme et des réputations de fauteurs de troubles; certains sont «casés» là. La très grande majorité sont ici à leur place. (Il s'agit de l'école qui offre certains cours de niveau général aux élèves qu'on estime devoir être retournés au programme de niveau général dans d'autres écoles.)

L'école H, qui avait récemment une proportion égale d'élèves de niveau fondamental et de niveau général (la proportion est maintenant de 60:40), se fie énormément aux recommandations du personnel des écoles élémentaires. Pour la première fois cette année, on a élaboré des lignes directrices. (Pour pouvoir s'inscrire aux cours de niveau général, par exemple, les élèves doivent avoir réussi la 8e année.) Cette année, environ le tiers des élèves de l'école ont été officiellement désignés «en difficulté» par le CIPR. À l'école E, le personnel tient aussi compte des recommandations de l'enseignant ou l'enseignante de 8e année. Cette école, située dans une grande ville industrielle, impose aussi des limites d'âge et de géographie. Les élèves doivent être âgés d'au moins 14 ans au moment de l'admission. Comme dans la plupart des écoles, le personnel exige le consentement des parents.

Dans le plus grand programme ainsi que dans l'un des plus petits, dans les écoles polyvalentes B et D, tous les élèves qui suivent un programme complet de niveau fondamental ont reçu une recommandation à cet effet d'un CIPR. Dans ces écoles, le programme fondamental compte plus d'un niveau. Dans l'école A, on a admis «se fier énormément» aux recommandations du directeur ou de la directrice de l'école élémentaire. Certains enseignants ont laissé entendre que, dans une certaine mesure, les autres voient encore le programme de niveau fondamental comme «moyen de "caser" les problèmes de comportement». La proportion de garçons et de filles est d'environ 2,5 à 1. C'est la seule école dans laquelle un orienteur a déclaré que le CIPR se réunissait environ 25 fois par année afin de «reclasser» les élèves. Dans l'école C, de 30 à 40 pour cent des élèves de niveau fondamental sont passés par un CIPR.

L'on peut probablement affirmer que le tiers des élèves de niveau fondamental, c'est-à-dire ceux qui sont passés par un CIPR, souffrent d'autres problèmes d'adaptation : un grave problème de comportement, un problème d'apprentissage ou d'autres difficultés physiques, intellectuels ou de communication. Cela signifie cependant qu'environ les deux tiers des élèves de niveau fondamental n'ont pas été désignés «en difficulté». Il s'agit d'élèves qui manifestent de l'indifférence, de la distraction, de l'impulsivité et d'autres traits incompatibles avec la réussite scolaire. Au moins quelques-uns ont été «abandonnés là» comme moyen «de dernier recours». En procédant à l'évaluation du taux de persévérance scolaire des élèves de niveau fondamental, il importe donc de se rappeler les paroles d'un directeur adjoint d'une école de formation professionnelle : «Notre raison d'être est de régler les problèmes de décrochage des autres écoles». En d'autres mots, le facteur le plus important est le pourcentage de décrocheurs éventuels qui persévèrent. Ce critère vaut également dans les petites villes où tous les programmes de niveau fondamental sont offerts dans une grande école polyvalente.

Quoi qu'il en soit, il importe de signaler que, en ce qui a trait aux élèves de niveau fondamental, chaque école fait appel à sa façon au CIPR. Cette diversité donne lieu à des écarts considérables dans les ressources disponibles pour répondre aux besoins de tels élèves.

L. LE RATTRAPAGE

On a remarqué que les élèves de niveau fondamental savent habituellement beaucoup moins bien lire, écrire et compter que leurs pairs. Que font ces écoles afin de favoriser le rattrapage de ces élèves dans ces disciplines critiques?

Chacune des trois écoles de formation professionnelle pour lesquelles nous avons des renseignements aborde l'orthopédagogie à sa façon. À leur arrivée à l'école G, tous les élèves peuvent, après une certaine orientation, faire un choix : suivre un programme de rattrapage ou un cours de niveau fondamental dans chacune des matières théoriques. À ses deux niveaux de programme fondamental, l'école G ajoute des programmes de rattrapage dans trois domaines : les cours théoriques, le comportement et les difficultés d'apprentissage. Cette école a aussi constitué plusieurs petites classes de six ou sept élèves qui prennent tous leurs cours théoriques avec un unique enseignant ou une unique enseignante.

Dans la plus grande des écoles polyvalentes, soit l'école B, le programme fondamental compte cinq niveaux afin de répondre à la grande diversité de préparation des élèves. Dans la plupart de ces programmes, un seul enseignant ou une seule enseignante est chargé(e) de toutes les matières de base. Selon le prospectus de l'école, les cours théoriques de niveau fondamental permettent aux élèves de revoir et de réviser les matières théoriques. L'école A, qui compte environ 100 élèves de niveau fondamental, qualifie ses programmes d'anglais et de mathématiques de niveau fondamental de «cours de rattrapage individualisés». Les plus petites écoles, soit les écoles C et D, essaient d'enlever toute connotation péjorative à l'utilisation d'un centre d'apprentissage en offrant de l'aide aux élèves doués dans la même pièce. Le personnel de l'école D tente d'arriver au même résultat en n'admettant pas de «problèmes de comportement» au centre.

En résumé, on utilise les stratégies suivantes en matière de rattrapage : on offre plusieurs niveaux de difficulté au moment de l'admission; les classes sont réparties selon des groupes d'habiletés, des enseignants de classes cliniques sont disponibles, des ressources sont offertes et un(e) spécialiste de l'enfance en difficulté dont l'horaire lui permet d'accorder une attention individuelle aux élèves est chargé(e) de toutes les matières théoriques. Au moins deux écoles ont tenté de distinguer les problèmes de rattrapage des problèmes de comportement.

M. LES PERCEPTIONS DES ENSEIGNANTS

Deux éléments sont ressortis des entrevues avec les enseignants des écoles de formation professionnelle : leur dévouement envers les élèves et leur esprit d'équipe. La plupart sont non seulement très motivés, ils ont choisi d'être là où ils sont. Dans les écoles de formation professionnelle, on remarque une plus grande cohésion que dans les écoles polyvalentes entre les enseignants chargés des cours théoriques et ceux chargés de la formation professionnelle. Les enseignants travaillent en équipe, souvent pendant de longues heures. Les vétérans prennent en charge les nouveaux afin de les intégrer. Une enseignante de l'école G a affirmé aimer son école et son personnel, un groupe d'«excentriques enragés toujours prêts à innover». Telle était aussi l'opinion d'un enseignant de l'école F qui a déclaré se sentir parfois comme s'il travaillait dans le monde du spectacle en raison de tout le temps passé à préparer du matériel et des trucs pour animer ses classes et intéresser des élèves au champ d'attention restreint. On a fait état de l'envers de la médaille à l'école H, la plus nouvelle, où un administrateur a mentionné s'inquiéter déjà de l'épuisement professionnel d'une ou deux personnes. Dans cette école, les personnes interviewées ont décrit leurs collègues comme «phénoménaux», le programme comme «fabuleux», les installations comme

«incroyables». «Nous avons choisi de travailler ici parce que nous connaissions l'engagement de l'administration ainsi que sa philosophie.» Ce désir de travailler dans une école de formation professionnelle valait même pour la plupart des enseignants de la plus petite école, soit l'école E. Un enseignant de cette école a résumé les sentiments de nombreux autres enseignants des écoles de formation professionnelle : «Afin de survivre ici, il faut être un enseignant spécial.» Un enseignant de l'école F a relevé un fait intéressant au sujet de l'aptitude des enseignants des écoles de formation professionnelle : «Nous n'avons pas à nous inquiéter des enseignants médiocres ou faibles. Les jeunes sont malins, ils s'en chargent. Ils se débarrassent du bois mort.»

La plupart des enseignants des écoles de formation professionnelle estimaient que ces écoles constituaient pour leurs élèves la dernière chance d'étudier en milieu scolaire, et se percevaient comme des intervenants d'importance dans la vie de ces derniers. Un enseignant de l'école G a réitéré qu'il s'agissait de la «meilleure école de niveau fondamental de la ville» et que les élèves étaient honnêtes, sans prétention et insouciants; il estimait que la socialisation des élèves était le principal objectif. Un autre enseignant de la même école croyait que la plupart des élèves aimaient beaucoup l'école. «Ils sont heureux d'accompagner les enseignants à des musées, à des villages historiques, à des pizzerias et ainsi de suite. Nous n'avons pas de vandalisme, pas de graffitis; rien n'est barbouillé, même pas les livres.» Les enseignants estiment qu'on répond aux besoins des élèves. À l'école H, ils ont affirmé : «Ici ils réussissent; pour la plupart d'entre eux, il s'agit d'une nouvelle expérience.» À l'école F, les enseignants ont déclaré : «Ils nous arrivent turbulents, débraillés, socialement inacceptables, pas éducables et inemployables. C'est fantastique : rendus en 12e année, ils ont changé du tout au tout.» Un enseignant de l'école F a déclaré emmener son enfant à l'école, lorsqu'il anime des séances d'entraînement après les heures de classe et que sa conjointe travaille, afin de présenter un bon modèle de famille aux élèves.

Certains enseignants estimaient que les élèves se plaignaient parfois des écoles mais que, dès qu'ils passaient un peu de temps ailleurs, ils demandaient souvent de revenir. Quelques enseignants ont dit que le fait que les écoles de formation professionnelle sont considérées comme des voies d'évitement était un «mal nécessaire». Un enseignant de l'école H s'est exprimé de façon un peu plus positive : il croyait que seul leur comportement empêchait certains élèves de niveau fondamental d'accéder au niveau général.

On a recueilli certains commentaires négatifs. À l'école E, on a déclaré : «Il y a peu de mobilité latérale»; et «J'en ai assez d'être une personne de deuxième ordre.» Un autre commentaire portait sur le fait que l'âge médian des enseignants des écoles secondaires du conseil était de 48 ans. «Nous vieillissons. Il y a moins de volontaires.» Un enseignant de l'école G estimait que les élèves problèmes avaient trop de chances et qu'ils gâchaient le climat de l'école. Un autre enseignant de la même école pensait que le besoin d'offrir de très petites classes aux élèves en difficulté nuisait à la taille des classes dans le reste de l'école.

Les enseignants avaient des perceptions différentes des effets de la circulaire *Les écoles de l'Ontario*. Un enseignant de l'école G a déclaré : «Ça me met en furie. Ça m'a bouleversé. L'abolition du niveau modifié est immorale.» Un autre enseignant de l'école H s'est plaint d'avoir été écarté deux fois en raison de la circulaire *Les écoles de l'Ontario*. Un enseignant d'études technologiques de la polyvalente D a blâmé *Les écoles de l'Ontario* d'avoir changé sa vie. «Nous avons moins d'argent, plus de besoins. Il faut s'en contenter ou perdre notre emploi. C'est aussi simple que cela. Il s'agit de survivre. Sans augmentation de ressources, je suis passé d'un atelier comprenant un seul niveau à un atelier comprenant deux niveaux et plusieurs années.» Selon un enseignant de la polyvalente A, le fait que la circulaire *Les écoles de l'Ontario* exigeait

les mêmes 30 crédits des élèves de niveau fondamental rehaussait leur estime de soi et les aidait à se sentir comme les autres. Un autre enseignant de la même école a indiqué qu'au départ les élèves croyaient tout à fait impossible d'obtenir 30 crédits. À l'école C, un enseignant a résumé un sentiment partagé par d'autres : «Le fait que la mise en oeuvre de la circulaire *Les écoles de l'Ontario* ait obligé les élèves à suivre la plupart des cours obligatoires en 9e et 10e années est abominable. Cela signifie la mort des études technologiques.»

Les enseignants des écoles polyvalentes ne parlaient pas de leurs collègues en termes aussi élogieux que les enseignants des écoles de formation professionnelle. Ils aimaient certes leur école mais ils n'hésitaient pas à reconnaître les forces et les faiblesses de leurs collègues et particulièrement les attitudes de celles et ceux qui, sans avoir l'empathie nécessaire, étaient tenus par la logique du système d'enseigner au niveau fondamental.

Dans l'école A, un enseignant a déclaré que les élèves «évoluaient dans leur propre petit monde». «Personne ne sait ce qu'ils pensent. Il y a certains qui terrorisent littéralement les enseignants. D'autres s'en foutent.» Un deuxième enseignant de la même école, bien qu'enseignant au niveau fondamental sans posséder les qualifications nécessaires, a affirmé que la ségrégation du programme était «une bonne ségrégation qui répondait aux besoins des élèves en matière de préparation à la vie».

Un enseignant de l'école B manifestait de l'empathie : «À mon avis, un grand nombre d'élèves de niveau fondamental ont des problèmes avant tout de comportement et non d'apprentissage. Dans une classe de 20 élèves, 15 peuvent avoir des problèmes de comportement. Cela rend la tâche d'autant plus difficile aux vrais déficients.» Un enseignant de l'école A a souscrit à cette opinion et signalé qu'il était plus difficile d'être admis au niveau général qu'au niveau fondamental. Un enseignant de l'école D a fait état des problèmes de comportement : «À mon avis, ces pauvres petits n'ont pas la chance de faire leurs preuves parce que les enseignants du niveau fondamental accordent une trop grande importance à la discipline.» Un autre enseignant de cette école a fait écho à la critique implicite, mais rarement formulée, des écoles élémentaires : «Ils passent neuf ans à l'école élémentaire. C'est là qu'il faut regarder. Ils n'acquièrent pas les connaissances qu'ils devraient acquérir. C'est malheureux qu'aucune recherche ne soit effectuée au palier élémentaire.»

Les enseignants de l'école B, entre autres, pensaient que ces élèves avaient besoin de plus d'orientation professionnelle et que, dans la plupart des écoles, cette orientation était trop axée sur la «classe moyenne». Ils affirment que la taille de la classe est un facteur décisif et que la pénurie de ressources, et particulièrement de manuels pertinents, constitue une contrainte d'importance. Ils abondaient dans le sens des enseignants des autres écoles qui affirmaient que, pour beaucoup de ces élèves, l'école n'est pas une priorité; pourtant ils aimaient leur enseigner et croyaient que ceux-ci appréciaient beaucoup un enseignement de qualité.

Un membre du personnel du programme de l'école C a présenté une juste auto-évaluation, que pourraient reprendre beaucoup de membres du personnel des diverses écoles : «Évidemment, il reste beaucoup à faire. Le programme n'est pas aussi bon que nous le voudrions. Les enseignants qui sont là depuis longtemps voient les changements, les améliorations, mais ceux qui viennent d'arriver ne voient que ce qui ne va pas.» Il est triste de constater que certains enseignants de niveau fondamental des écoles polyvalentes se retrouvent là en raison de la baisse des inscriptions et qu'ils aimeraient autant ne pas y être associés en raison du statut inférieur de ce niveau.

Aucun enseignant ou aucune enseignante n'estimait satisfaisant le niveau de communication avec les parents. Dans l'école E, l'organisation d'un souper

communautaire avait augmenté la participation. Dans l'école G, on jugeait que les tentatives d'améliorer les relations avec la collectivité portaient fruit. (Voir Les perceptions de la collectivité, p. xx.)

Les enseignants étaient d'avis que, compte tenu du nombre d'élèves qui travaillaient à temps partiel, ils ne voulaient pas s'engager dans la bataille des devoirs. Évidemment, il s'agit là d'une rationalisation dans la mesure où tout autant d'élèves de niveau avancé travaillent à temps partiel, ce qui ne les empêche pas d'avoir des devoirs à faire. Quoi qu'il en soit, les devoirs sont rares au niveau fondamental.

N. LES PERCEPTIONS DES ÉLÈVES

Là encore, la candeur et l'affabilité des élèves des écoles de formation professionnelle ont impressionné les chercheurs. La plus nouvelle école de formation professionnelle, l'école H, a permis d'avoir un aperçu particulier des perceptions des élèves, car un grand nombre de ceux-ci provenaient d'autres écoles secondaires. Ils n'avaient que des commentaires positifs au sujet de l'école. Ils en étaient fiers malgré certains commentaires du genre : «Pourquoi vas-tu à cette école pour les niaiseux et les arriérés... il y a des infirmes là.» De nombreux élèves des quatre écoles de formation professionnelle ont signalé que ce qu'ils détestaient le plus, c'était l'attitude des élèves des autres écoles secondaires; mais à l'école F, certains de ces élèves ont ajouté que les mauvaises opinions au sujet de leur école étaient la faute des élèves du *Living and Learning Program* qui étaient des «bizarroïdes». Les élèves des écoles E et H semblent avoir moins de problèmes d'estime de soi, peut-être parce qu'ils appartiennent avant tout à la classe moyenne. Les élèves de l'école G, (dont un qui n'osait jamais auparavant affirmer qu'il fréquentait cette école) ont tous convenu que la réputation de leur école s'améliorait. Cette situation est de toute évidence fonction du programme de relations communautaires de l'école. (Voir Les perceptions de la collectivité, p. xx.)

De nombreux élèves, qui avaient été transférés à l'école H, ont reconnu qu'ils pensaient que l'école serait «dégueulasse» mais ont été agréablement surpris. «C'est une école fantastique, les enseignants sont amicaux et, dans l'ensemble, justes.» Quelques-uns n'aimaient pas avoir à voyager par autobus puisqu'ils ne pouvaient fréquenter leurs amis. Un étudiant tranquille a fait un commentaire intéressant : puisqu'il n'était pas un «lèche-bottes» et qu'il n'avait pas de problème de comportement, qu'il était tout simplement moyen, il ne recevait pas d'attention.

Dans l'ensemble des écoles de formation professionnelle bien établies, soit les écoles E, F et G, les élèves manifestaient des attitudes identiques envers le personnel et l'école. À quelques exceptions près, ils estimaient le personnel intéressant, juste, empressé, confiant et empathique. Plus les élèves fréquentaient l'école depuis longtemps, plus leur perception semblait être positive. De nombreux élèves de 9e année s'inquiétaient de fréquenter une école dite «pour niaiseux». Ils exprimaient souvent leur intention de travailler fort pour retourner au programme général. Par la suite, ils acquéraient graduellement une opinion plus favorable de l'école. Dans les trois écoles, les élèves déclaraient, entre autres : «C'est la meilleure place pour moi. Je peux apprendre un métier.»

L'attitude ambivalente des élèves des écoles de formation professionnelle envers leur établissement était aussi celle des élèves des écoles polyvalentes. Ils n'aimaient pas être considérés comme des «niaiseux» par les élèves des autres programmes bien qu'ils pensaient que le programme leur convenait. Ils ont un sentiment de sécurité, et l'identification au groupe est forte, mais ils n'aiment pas être jugés inférieurs.

Les élèves qui fréquentaient des écoles où l'on offrait des programmes plus ou moins regroupés, sans grande liberté de choix (comme l'école D), étaient quelque peu mécontents de ce manque de choix. Ceux qui peuvent suivre des cours dans d'autres programmes, comme à l'école B, apprécient cette situation. C'est dans cette dernière école que deux élèves, qui craignaient que ce ne soit leur seule chance de faire des commentaires, ont abordé un des chercheurs et lui ont remis une lettre. Essentiellement, ils voulaient lui dire à quel point ils étaient fiers de fréquenter l'école B où ils pouvaient suivre le cours d'anglais au niveau fondamental et le cours de mathématiques au niveau général. «Si je devais aller à une école seulement pour les élèves de niveau fondamental, je perdrais ma confiance et je me sentirais trop stupide et je décrocherais probablement. Je pense que chaque école secondaire devrait être comme l'école B.» La plupart des élèves interviewés dans cette école pensaient que les enseignants «poussaient plus» qu'à l'école élémentaire et que, par conséquent, leurs notes étaient meilleures.

Fait à signaler, les élèves de toutes les écoles croyaient que, en toute honnêteté, les enseignants faisaient preuve d'équité et de justice dans l'attribution des notes. Même lorsque les élèves étaient critiques et affirmaient que certains cours étaient ennuyeux ou trop faciles, ils reconnaissaient, de concert avec les élèves de l'école C, que malgré tout l'école secondaire était beaucoup mieux que l'école élémentaire. Dans cette école, les élèves ont déclaré que les bons enseignants les avaient à coeur, les appuyaient, les aidaient et leur expliquaient bien la matière. Les élèves voulaient avoir ceux qui donnaient encore plus de «traitement individuel». S'ils étaient directeurs pour une journée, ils se débarrasseraient de tous les «enfants qui avaient des problèmes de comportement». Tous les élèves de l'école A aimaient leur directrice : «Elle nous parle!» Ils étaient moins tendres à l'égard de certains enseignants : «Ça fait dur, les enseignants nous traitent comme des cruches.» «Les enseignants ne cessent de nous juger. Ils ne sont pas ici pour juger mais pour enseigner.» «Il y en a qui pensent tout savoir.»

Il est aussi intéressant de constater à quel point les élèves personnalisent leur ressentiment. En règle générale, le responsable de la discipline, et particulièrement des absences non autorisées ou de l'absentéisme, était perçu comme «pas très gentil... un imbécile... un vieux fou». Dans l'école D, où il n'y a aucun choix, les élèves estimaient que le chef du département menait leur vie. L'écart entre les perceptions des élèves et des enseignants au sujet des éventuels emplois offerts aux élèves témoignait du manque de pertinence de l'orientation professionnelle. Il est difficile de dire dans quelle mesure les réponses des élèves traduisaient des espoirs plutôt que des attentes. Alors que les élèves affirmaient qu'ils deviendraient des mécaniciens, des dessinateurs, des policiers et des menuisiers, les enseignants les voyaient devenir aide-mécaniciens, préposés de stations-service et aide-menuisiers. Les réponses des élèves et des enseignants concordaient davantage lorsqu'il était question de la coiffure et de la restauration.

Les pressions des parents demeurent un facteur important dans la prévention de l'abandon scolaire. De nombreux élèves ont déclaré qu'ils persévéraient parce que sinon, «Mes parents me tueraient».

O. LES PERCEPTIONS DE LA COLLECTIVITÉ

L'administration d'une seule école, soit l'école G, a élaboré un plan bien défini en vue de s'insérer dans la communauté et de façonner une image positive de l'école. Le programme de relations communautaires, dirigé par un coordonnateur, vise à accroître la participation des parents des élèves dont les antécédents culturels et ethniques sont fort divers. On tente tout d'abord de familiariser les parents avec l'école et de leur

expliquer les attentes dont font l'objet leurs enfants; l'on tente par la suite de transmettre ces perceptions aux autres groupes de la collectivité. On organise une première rencontre dans plusieurs langues; tous les documents (par exemple, un bulletin mensuel) sont publiés dans plus d'une langue. L'on organise périodiquement des rencontres en après-midi et en soirée auxquelles participent des interprètes et lors desquelles on aborde une foule de sujets pertinents (par exemple, d'anciens diplômés décrivent leur carrière actuelle et comment l'école les a aidés). L'on reconnaît les réalisations des élèves et l'on organise des réceptions à leur intention et à celle de leurs parents. On encourage les élèves à participer aux campagnes de financement des organismes de charité (par exemple, les soupes populaires, CentreAide). Le programme cherche aussi à établir des relations directes avec le milieu des affaires. L'on invite des gens d'affaires à participer à des événements tels que «L'invité du mois». L'on entretient des rapports efficaces avec l'administration et les commerçants du centre commercial local. L'on offre des services, tels que la coiffure, aux personnes âgées; grâce au programme de préparation des aliments, on peut offrir des services alimentaires pour les réunions professionnelles et communautaires. Un comité de commercialisation annonce les événements scolaires tels que les soirées de musique ou de théâtre, et les soirées portes ouvertes. L'on a constitué un album de tous les événements communautaires d'importance. Par conséquent, la participation aux soirées de parents et aux activités organisées à l'intention de la collectivité a augmenté considérablement. Les élèves et les parents sont donc plus fiers de leur école. L'école s'enorgueillit de la seule association d'anciens parmi les écoles de formation professionnelle, du moins parmi les quatre ayant participé à cette étude.

Les administrateurs des deux plus nouvelles écoles de formation professionnelle, les écoles F et H, tentent d'éviter de mauvais rapports avec la collectivité; ils ne dépêchent pas dans la collectivité un(e) élève susceptible, à leur avis, de donner une mauvaise impression de leur école.

Puisque, sauf exception, l'aspect le plus déplaisant pour les élèves de niveau fondamental est de savoir que les autres pensent qu'ils fréquentent une école ou un programme pour les «niaiseux», il semblerait qu'un programme d'éducation populaire tel que celui de l'école G soit presque indispensable.

P. RÉSUMÉ

Les écoles secondaires ont du mal à répondre aux besoins des élèves de niveau fondamental. Ceux-ci ont habituellement de lourds antécédents d'échec et de désaffection : beaucoup d'entre eux ont hâte d'avoir 16 ans pour pouvoir quitter légalement l'école. Tout programme conçu à leur intention doit tenir compte des séquelles de leurs expériences scolaires antérieures.

Nous n'allons pas épiloguer sur les différences entre l'efficacité comparative des écoles polyvalentes et des écoles de formation professionnelle à l'égard de la persévérance scolaire de ces élèves; un bref résumé pourrait cependant être utile. Les écoles spécialisées affichent un meilleur taux de persévérance, des programmes plus efficaces dans la préparation à la carrière et à la vie adulte, et une atmosphère centrée davantage sur les élèves. Toutefois, les écoles de formation professionnelle ont une réputation qui décourage les élèves de s'y inscrire et contribue aux stéréotypes ethniques et raciaux. Dans les écoles polyvalentes, les programmes de niveau fondamental ont tendance à être restreints en raison du petit nombre d'élèves et du manque d'installations; il arrive souvent que les enseignants n'aient pas les compétences nécessaires en éducation de l'enfance en difficulté et qu'ils manquent d'intérêt.

On trouve encore des écoles qui distinguent plus d'un niveau de difficulté chez ces élèves. Nous commentons l'utilisation de ces niveaux ainsi que les CIPR dans le dernier chapitre.

Presque tous les programmes que nous avons étudiés font appel, au cycle supérieur, à des programmes de cours regroupés selon une profession. Naturellement, on trouve une plus grande variété de programmes dans les écoles de formation professionnelle. Les cours regroupés font habituellement suite à une série de cours exploratoires en 9e et en 10e années. Tous les programmes de niveau fondamental mettent l'accent sur la préparation à la carrière. En règle générale, on s'intéresse aussi un peu à la préparation à la vie mais l'on n'insiste pas sur l'éducation générale qui fait l'objet des cours de niveau avancé.

Les programmes les plus efficaces offrent des stages en milieu de travail au niveau supérieur. Cet élément s'avère particulièrement valable lorsqu'il est offert sous forme de crédits en éducation coopérative. Les éducateurs de certaines écoles hésitent toujours à placer les élèves aussi faibles et à risque aussi élevé dans des situations de travail car ils craignent que ceux-ci ne portent atteinte à la réputation de l'école. Toutefois, l'expérience démontre que lorsque la relation avec les employeurs est bonne, les expériences d'éducation coopérative peuvent profiter à tous les élèves de niveau fondamental.

Dans beaucoup des programmes de niveau fondamental étudiés, on s'efforce d'accorder une attention individuelle aux élèves. Le cas échéant, les élèves sentent que les enseignants s'intéressent vraiment à eux, ce qui les incite à s'appliquer. Il est aussi possible d'aller trop loin et que les élèves aient une impression de condescendance. Dans l'ensemble, les programmes s'avèrent efficaces lorsqu'il y a un climat de soutien dans l'école, qui favorise la pleine participation à toutes les dimensions de la vie scolaire.

Les enseignants du niveau fondamental ont tendance à insister beaucoup moins sur les évaluations officielles des élèves telles que les tests et les examens. Ils estiment que ces élèves ont besoin d'une série de succès. C'est ainsi que les modalités d'évaluation mettent habituellement l'accent sur l'assiduité, l'éthique de travail, l'attitude générale et la participation. Les tests et les examens finaux sont habituellement courts et constituent une fraction de la note finale. Ces élèves ont des liens précaires avec l'école. Lorsqu'on a toujours échoué, il peut sembler illusoire d'obtenir 30 crédits et un diplôme. Il suffit souvent d'un ou deux échecs rapides dans des matières d'importance pour abandonner les études.

Ces élèves ont particulièrement besoin d'orientation, non seulement pour stimuler leur rendement scolaire mais aussi pour confirmer le rapport entre les cours et une éventuelle carrière. Il faut contrôler ces élèves de près afin de s'assurer qu'ils puissent compter sur l'appui nécessaire, sous forme d'intérêt et de services d'orthopédagogie.

Aucun des programmes n'atteint un taux de persévérance scolaire qui approche celui des programmes avancés mais certains dépassent considérablement la norme provinciale pour le niveau fondamental. Tout porte à croire que le taux d'abandon scolaire des élèves de niveau fondamental peut être réduit. On trouvera au chapitre VII des suggestions précises à cet égard.

CHAPITRE VI
LES PROGRAMMES DE NIVEAU GÉNÉRAL

A. INTRODUCTION

Dans ce chapitre, nous nous penchons sur une série de thèmes ou d'éléments relatifs à l'organisation scolaire qui nous permettront d'examiner comment huit écoles relèvent le défi posé par les programmes de niveau général. Notre analyse tient compte de la plupart des dimensions de la vie scolaire et ce afin d'évaluer les répercussions d'une innovation donnée en regard des contraintes imposées par l'organisation de l'école secondaire. Ces éléments sont la philosophie; le regroupement des cours; l'éducation coopérative; les politiques d'assiduité et d'évaluation; les services d'orientation; et l'atmosphère ou le climat de chaque école. Lorsque les éducateurs parlent de programmes, il s'agit habituellement de combinaisons ou de séquences de cours qui ont des implications générales ou précises à l'égard d'une carrière. L'hypothèse qui sous-tend l'élaboration d'un programme veut que le contenu et les méthodes pédagogiques motiveront les élèves à apprendre. Comme nous l'avons vu au chapitre IV, la plus grande inquiétude que soulèvent les élèves de niveau général est leur nette absence de motivation. Certains de ces élèves poursuivront des études collégiales mais la majorité iront directement sur le marché du travail. Comment une école peut-elle répondre aux objectifs de carrière que poursuivent de nombreux jeunes tout en leur procurant une éducation générale?

Nos recherches antérieures ont révélé que même de légères modifications au programme, aux modalités d'évaluation et à l'atmosphère de l'école peuvent avoir un effet considérable sur les élèves de plus faible habileté. Quelle est la meilleure façon de conjuguer les divers éléments du programme d'études pour ces élèves? Nous avons adopté une approche thématique car nous ne prévoyions pas trouver dans une seule école l'ensemble des meilleurs moyens de répondre aux besoins des élèves. Dans de nombreuses écoles secondaires, certains procédés sont bien établis (par exemple, l'orientation par classe foyer, l'éducation coopérative comme exploration de carrière). Il peut sembler trop difficile d'opérer des changements d'envergure, surtout lorsque leurs raisons d'être demeurent imprécises.

Notre analyse repose sur l'hypothèse voulant que la persévérance scolaire jusqu'à l'obtention du diplôme profite tant à la société qu'aux élèves.

B. QUI SONT LES ÉLÈVES? QU'EST-CE QU'UN PROGRAMME DE NIVEAU GÉNÉRAL?

La plupart des écoles secondaires font appel à l'informatique pour déterminer l'horaire de chaque élève. Les élèves vont d'une classe à l'autre à titre individuel et non pas nécessairement comme partie d'un groupe de la même année ou du même niveau de difficulté. Ce système individualisé permet aux élèves de jouer un rôle de premier plan dans le choix de leur programme de cours; cela peut les aider à progresser et leur procurer une certaine satisfaction. Par contre, il devient d'autant plus difficile pour l'école de déterminer dans quelle mesure l'élève atteint ses objectifs et à quel point réussit l'ensemble des élèves.

Le premier problème est d'identifier l'élève qui suit ses cours avant tout au niveau général; c'est-à-dire, qu'est-ce qu'un(e) «élève de niveau général»? En l'absence d'une définition claire et précise de chaque type d'élève, il est difficile de définir ou de créer un programme à leur intention.

Aux fins de cette analyse, nous définissons l'élève de niveau général comme celui ou celle qui suit ses cours de base (c'est-à-dire l'anglais, les mathématiques, les sciences et l'histoire/géographie) au niveau général. Les élèves de 9e année optent habituellement pour ce niveau de difficulté sur la recommandation de leur professeur de 8e année (les parents veulent habituellement que leur enfant s'inscrive au niveau avancé). Les élèves qui commencent à suivre des cours théoriques de base au niveau général dans les années subséquentes le font habituellement en raison de la faiblesse de leurs notes ou d'échecs. Nous avons donc des élèves qui commencent au niveau général en 9e année et des élèves qui commencent au niveau avancé mais qui passent au niveau général en 11e ou en 12e année. Le fait que le système soit individualisé permet aussi d'autres combinaisons.

Les écoles de l'Ontario déclare : «Les cours de niveau général visent à préparer l'élève à un emploi ou à des études plus poussées dans un collège... ou un établissement d'enseignement non universitaire (p. 16)». Certains de ces élèves s'inscriront à un collège communautaire après avoir obtenu leur diplôme d'études secondaires; toutefois, leur nombre est très restreint. La très grande majorité iront directement sur le marché du travail. Les enseignants nous affirment que ces élèves sont : plus susceptibles (que les élèves de niveau avancé) de préférer une approche pratique à une approche théorique; moins susceptibles de participer aux activités parascolaires; plus sujets à l'absentéisme; moins axés sur le rendement; plus susceptibles d'avoir besoin d'améliorer leurs aptitudes sociales; spontanés, honnêtes, directs et ouverts; avides de renforcement positif; et dépourvus de bons modèles de rôles.

Les besoins de ces élèves diffèrent de ceux des élèves qui aspirent au collège et à l'université et qui suivent la plupart de leurs cours au niveau avancé. Puisque les élèves de niveau général risquent d'entrer directement sur le marché du travail, il leur faut acquérir des objectifs de carrière réalistes et choisir un ensemble de cours qui leur permettra d'atteindre ces objectifs. À certains moments critiques au cours de l'année, ils ont besoin d'une orientation professionnelle conforme à leurs propres forces et interêts. Il leur faut une expérience de travail réaliste (à la différence d'une expérience de travail à temps partiel) pour les aider à choisir leur carrière. Qui plus est, ils doivent réussir à l'école; les modalités d'évaluation doivent donc les encourager à persévérer afin qu'ils puissent acquérir les compétences fondamentales dont ils auront besoin.

Les élèves qui s'inscrivent au niveau avancé en 9e année et qui passent ensuite (après la 9e ou la 10e année) au niveau général dans les mêmes cours continuent parfois de suivre plusieurs cours au niveau avancé puisque certaines écoles n'offrent certaines matières qu'à un seul niveau de difficulté (par exemple, l'éducation physique, les beaux-arts, la musique, l'art dramatique, les études technologiques). Les élèves qui aspirent au collège prennent souvent un ensemble de cours généraux et avancés, ce qui complique encore la conception de programmes à l'intention d'un groupe d'élèves aux caractéristiques d'apprentissage bien définies. De plus, cela peut donner lieu à une certaine confusion des objectifs chez certains élèves. L'objectif poursuivi par un certain ensemble de cours peut ne pas être atteint par certains, ce qui remet en question l'orientation à suivre après l'obtention du diplôme. Certains élèves qui suivent leurs cours avant tout au niveau général espèrent toujours, à la fin de la 11e et de la 12e années, fréquenter l'université.

La conception de programmes à l'intention de ces élèves soulève des problèmes complexes; toutefois, la volonté des éducateurs de répondre à leurs besoins donne lieu à certaines initiatives.

C. LE CHOIX DES PROGRAMMES EXEMPLAIRES

Nous avons choisi les huit programmes exemplaires de niveau général en raison de l'approche innovatrice d'au moins un aspect du programme, de l'évaluation ou de l'atmosphère de l'école. Les huit écoles accordaient une attention particulière aux élèves de niveau général, et ce de la façon suivante : deux écoles regroupaient les cours ou les spécialisations; deux autres mettaient l'accent sur l'évaluation du cheminement des élèves; tandis que deux autres avaient un programme spécial à l'intention des décrocheurs éventuels ou des redoubleurs. Dans les deux autres écoles, l'une mettait l'accent sur le climat scolaire et la participation des élèves aux activités parascolaires, tandis que l'autre optait pour des techniques de diagnostic précoce et un report du choix du niveau de difficulté. Dans tous les programmes sauf un, l'approche englobait tous les cours de niveau général (tableau 6.1).

Tableau 6.1 : Critères de choix des programmes de niveau général

École	Effectif scolaire	Milieu	Raison du choix
M	720	Banlieue/grande ville	Cours regroupés, politique d'évaluation
N	960	Petite municipalité	Orientation axée sur l'élève
O	640	Ville moyenne	École d'enseignement spécialisé, spécialisation en 11e et 12e années
P	1 450	Ville moyenne	Éducation coopérative, stages en milieu de travail
Q	750	Ville de moyenne à grande	Aucune répartition sélective en 9e année
R	1 450	Ville de moyenne à grande	Approche innovatrice de l'évaluation des élèves
S	260	Banlieue/grande ville	Programmes individualisés
T	1 400	Banlieue/grande ville	Programmes individualisés

L'école M, comptant 720 élèves, a été retenue car elle venait de créer un comité du niveau général et de mettre au point une approche différente de l'évaluation et des styles pédagogiques à l'intention expresse des élèves de niveau général. Les élèves et les administrateurs s'inquiétaient de plus en plus du taux trop élevé d'échec à ce niveau. Le conseil a offert une occasion unique à l'école d'embaucher du personnel désireux d'enseigner au niveau général et l'a libérée des contraintes en matière de personnel excédentaire. On a embauché un administrateur ayant une expérience des écoles de formation professionnelle ainsi que des compétences particulières en matière de perfectionnement du personnel. L'école M a aussi introduit des programmes de cours regroupés.

L'école N a élaboré une philosophie bien définie au sujet des élèves de niveau général avec l'appui sans réserve de l'administration, et mis l'accent sur une atmosphère positive au sein de l'école. On a aussi élaboré un vaste programme d'activités parascolaires destinées à favoriser un climat positif. Nos études antérieures ont révélé que la satisfaction des élèves et des enseignants dépassait de loin la norme provinciale. Nous avons retenu cette école afin de voir s'il y avait un rapport entre un bon climat à l'école et la persévérance scolaire.

Nous avons choisi l'école O car elle avait été désignée récemment comme école d'enseignement spécialisé, offrant des spécialisations en études technologiques et

commerciales au niveau général à l'intention des élèves du cycle supérieur (11e et 12e années). Ce programme atteste la nouvelle philosophie du conseil : offrir une diversité de programmes afin de répondre aux besoins des élèves aux trois niveaux de difficulté, sans frontière géographique. Puisqu'il s'agissait de la seule école spécialisée dont nous avons pu prendre connaissance dans notre quête de programmes exemplaires de niveau général, il était important de l'inscrire dans notre échantillon. La spécialisation améliore-t-elle l'expérience scolaire des élèves et, partant, leur taux de réussite et de persévérance scolaire?

L'école P, une école polyvalente comptant 1 450 élèves, constitue un exemple d'une école offrant un vaste programme d'éducation coopérative où interviennent 300 employeurs de la collectivité. Les deux conseils scolaires du comté (public et séparé) accordent un appui sans réserve aux 12 écoles qui participent au programme. Le responsable de l'éducation coopérative de l'école P vise à offrir l'éducation coopérative dans toutes les matières; à l'heure actuelle, les élèves peuvent obtenir des crédits en éducation coopérative en sciences, en éducation physique, en anglais, en sciences familiales, en géographie, en français, en mathématiques informatiques, en études commerciales, en arts, en musique et en services communautaires. L'école P est, à bien des égards, typique d'une grande école polyvalente dans une ville de taille moyenne. L'examen des particularités de l'école devrait procurer des renseignements qui vaudront pour les autres programmes de niveau général de la province.

L'école Q, une école francophone comptant 750 élèves, a été retenue pour l'attention portée au niveau général bien que, dans plusieurs domaines, les innovations soient toujours à l'état de projet. En 9e année, les élèves sont réunis dans des classes hétérogènes pendant les six premières semaines avant de choisir les cours de base au niveau général ou avancé. Les enseignants de niveau général prévoient des périodes pour planifier et évaluer les programmes et pour les activités spéciales. Les enseignants ont accès à un des rares experts-conseils du niveau général rattachés à un conseil dans la province. Grâce au test diagnostique effectué en 9e année, l'on tente de déceler les éventuels décrocheurs et de prendre des mesures correctrices. Par la suite, on tente d'identifier les éventuels décrocheurs grâce à un autre programme qui peut comporter de l'éducation coopérative.

La philosophie *Teaching to Pass* est en voie de devenir une approche populaire de l'enseignement des élèves de niveau général. (Voir le chapitre IV pour une comparaison de *Teaching to Pass* aux autres approches de l'évaluation des élèves.) L'approche incorpore des changements en matière d'évaluation et de méthodologie qui mettent l'accent sur les responsabilités reliées à l'emploi (par exemple, l'assiduité, l'éthique du travail). Nous avons choisi l'école R parce qu'il y avait déjà trois ans qu'on y mettait en oeuvre *Teaching to Pass*. Il était particulièrement important d'inclure dans notre analyse de l'accumulation de crédits et des décrocheurs les données sur les élèves de cette école. Elles nous ont permis d'estimer les effets de l'accent mis sur l'évaluation des matières non théoriques, sur les taux de réussite ainsi que sur la persévérance scolaire.

Un conseil scolaire de banlieue a mis en oeuvre, dans six écoles de la région, un programme parallèle conçu par un directeur adjoint et intitulé *School Within a School* (SWIS). Nous avons choisi d'examiner ce programme dans deux écoles : l'école S (260 élèves) et l'école T (1 400 élèves) afin de constater les différences dans la mise en oeuvre et dans l'efficacité selon la taille des écoles. Le programme vise les élèves à risque élevé d'abandon scolaire, et comprend une demi-journée à l'école (deux crédits) et une demi-journée dans un emploi rémunéré (deux crédits) pour un maximum de quatre crédits par semestre. À l'école, l'élève peut choisir deux cours (dont l'un peut être un cours par correspondance ou une unité d'études indépendantes). Les administrateurs participent activement à la mise en oeuvre du programme. Ce

programme nous a permis de constater comment les élèves réagissent à un programme «sur mesure», qui met l'accent sur l'individu.

D. LA PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE ET L'OBTENTION DE CRÉDITS

En fin de compte, chaque innovation doit être jugée en fonction de son aptitude à inciter les élèves à persévérer jusqu'à l'obtention du diplôme. Afin de situer le contexte de l'étude détaillée des programmes qui suit, nous avons étudié avec soin le cheminement des élèves vers l'obtention du diplôme dans les écoles où l'innovation se poursuivait depuis suffisamment de temps.

Afin de comparer l'accumulation de crédits avant et depuis la mise en oeuvre de la circulaire *Les écoles de l'Ontario* ainsi que les taux d'abandon scolaire et d'obtention de diplôme, nous avons examiné les cohortes de 1983 à 1987 et de 1984 à 1987 des élèves inscrits en 9e année avant tout à des cours de niveau général dans quatre écoles (M, N, P et Q). Puisque nous n'en sommes qu'à la quatrième année de la mise en oeuvre de la circulaire *Les écoles de l'Ontario*, nous ne pouvons qu'estimer les taux de persévérance en comparant les deux cohortes pour ces années. Dans l'école R, nous avons examiné les cohortes de 1984-1985 et 1985-1986 afin de voir si les effets du programme (*Teaching to Pass*), qui avait débuté en 1984, avaient des répercussions observables sur la persévérance scolaire et l'accumulation de crédits. (Nous n'avons pas obtenu de données pour l'ensemble de l'école O mais seulement pour la deuxième année de spécialisation, ni des écoles S et T, dont les programmes ne visaient qu'un faible nombre d'élèves.) Afin de comparer les quatre programmes aux normes provinciales, nous utiliserons un taux d'abandon scolaire de 40 à 50 pour cent chez les élèves inscrits avant tout à des cours de niveau général, et ce pour l'ensemble de leurs années d'études.

Dans le cas de la cohorte de niveau général de 1983 (figure 6.1), l'école P affiche le taux le plus élevé d'abandon scolaire (46 %) et l'école N le plus faible (31 %). Toutefois, l'école N compte le plus grand nombre d'élèves qui fréquentent toujours l'école après quatre ans. Si nous considérons que tous ceux qui fréquentent encore l'école présentent un risque élevé d'abandon scolaire avant l'obtention du diplôme, le taux d'abandon scolaire augmente dans toutes les écoles, et surtout dans les écoles N et Q.

La figure 6.2 présente un profil semblable : les écoles N et Q ont le taux d'abandon scolaire le plus faible au cours de la troisième année (26 % et 18 %) mais aussi le plus grand nombre d'élèves qui risquent le plus de ne pouvoir obtenir suffisamment de crédits pour recevoir leur diplôme au bout de quatre années (51 % et 49 %). En fait, dans l'école N, seulement 22 pour cent des élèves ont obtenu 22 crédits ou plus après trois ans. Puisqu'il leur faut 30 crédits pour obtenir leur diplôme, le taux de diplômés risque de chuter à 50 pour cent de celui de la cohorte de 1983. Les taux d'obtention de diplôme dans les écoles M et Q demeureront à peu près stables seulement si tous les élèves qui ont au moins 22 crédits réussissent à obtenir jusqu'à huit crédits; cela est peu probable dans tous les cas. En raison du pourcentage élevé d'élèves qui ont moins de 20 crédits dans chacune des quatre écoles, il est fort possible que le taux d'abandon scolaire pour la cohorte de 1984 augmente sensiblement.

Figure 6.1
Cheminement des élèves inscrits à des cours de base de niveau général dans quatre écoles
Cohorte de 1983-1987

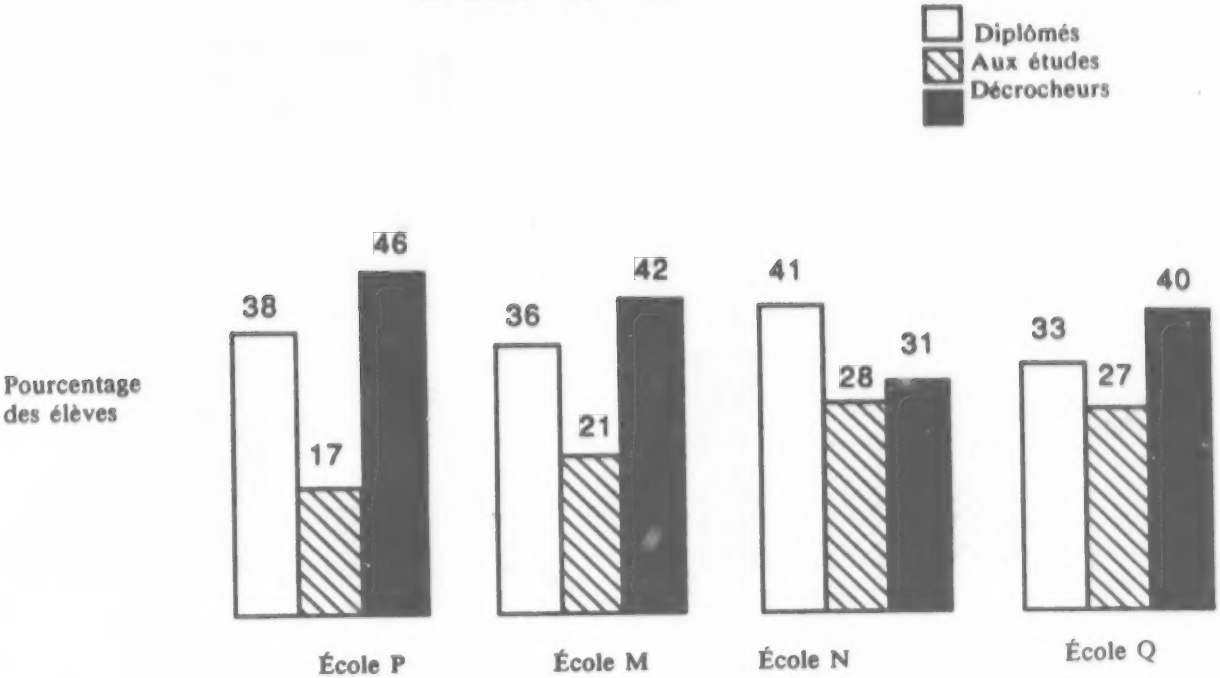


Figure 6.2
Cheminement des élèves inscrits à des cours de base de niveau général dans quatre écoles
Cohorte de 1984-1987

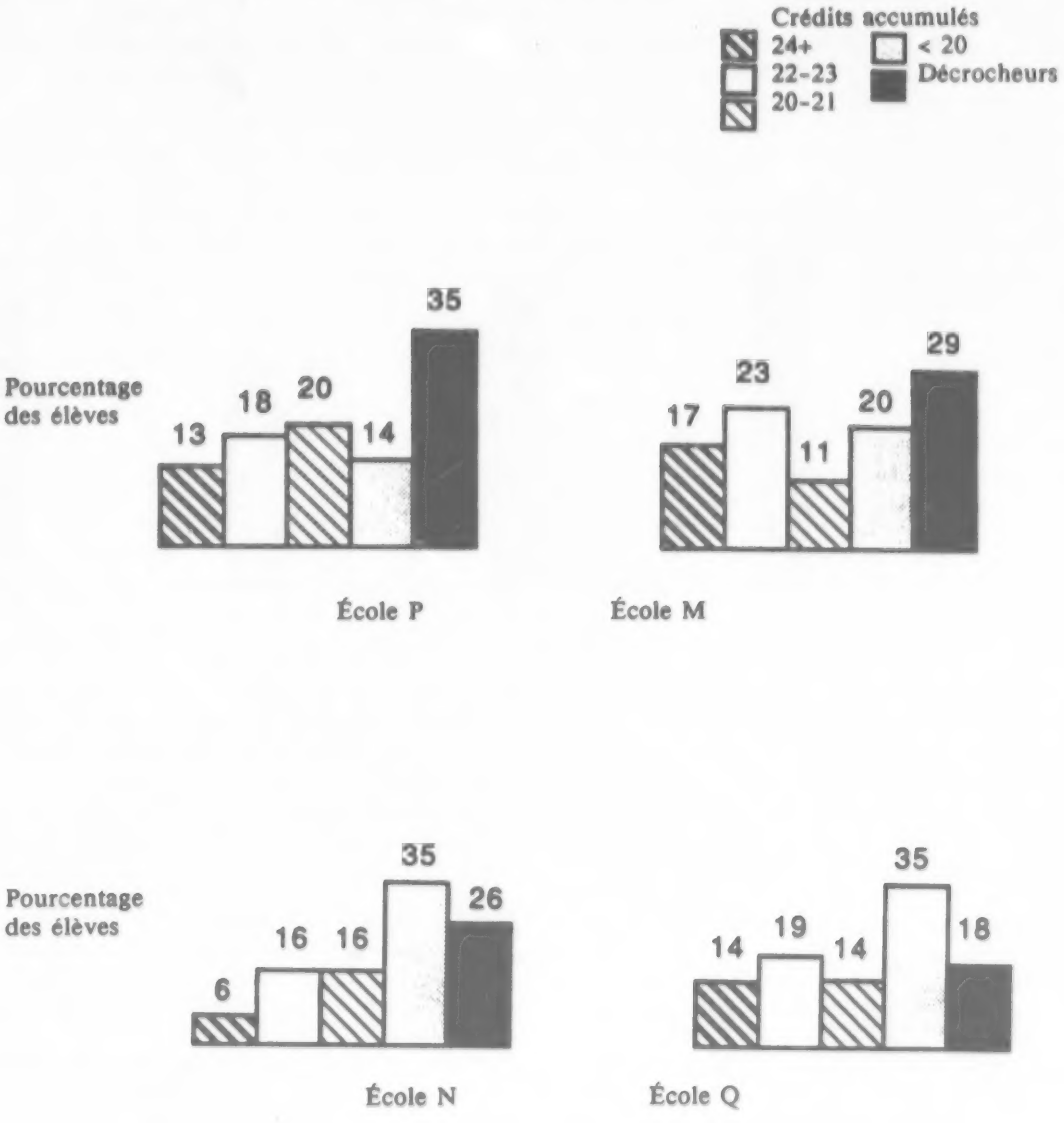
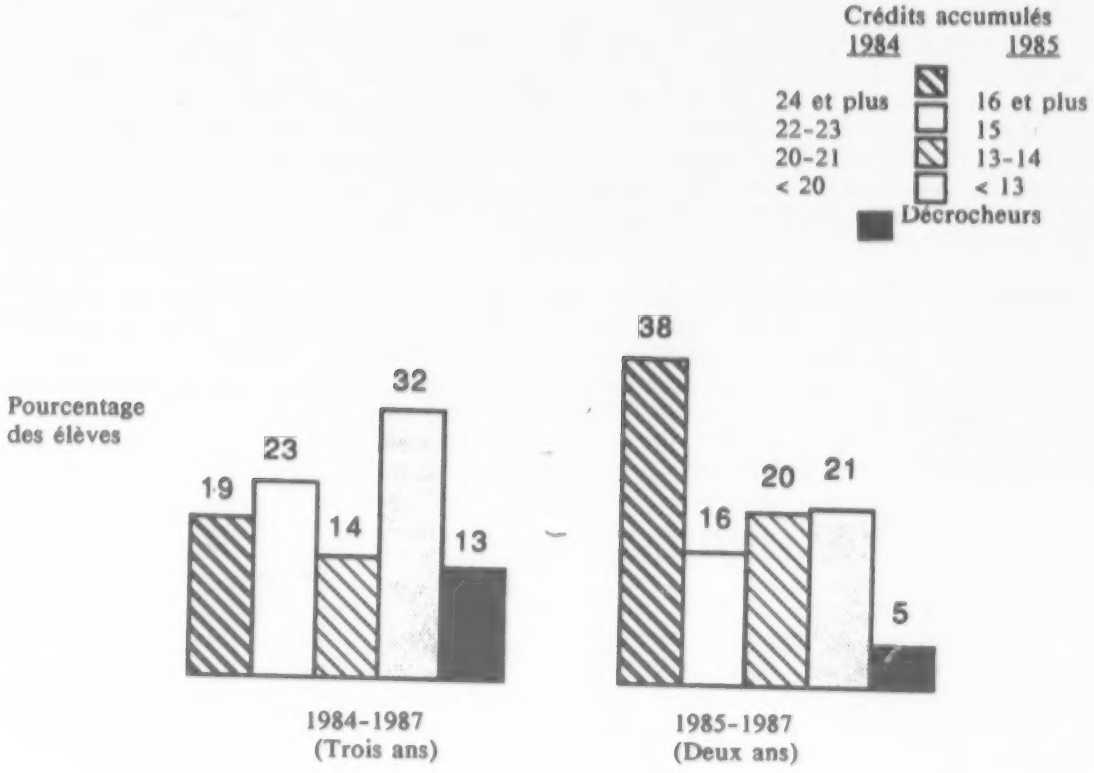


Figure 6.3
Cheminement des élèves inscrits à des cours de base
de niveau général à l'école R
Cohortes de 1984-1987 et 1985-1987



Lorsqu'on compare la cohorte de 1984 de l'école R (figure 6.3) aux quatre autres écoles, nous constatons d'emblée les effets du programme (*Teaching to Pass*) après trois années. Le taux d'abandon scolaire est le plus faible (13 %) et le pourcentage d'élèves qui atteignent les objectifs (22 crédits ou davantage) est le plus élevé (42 %, bien que cela ne soit que légèrement supérieur à l'école M). On peut cependant s'inquiéter du pourcentage élevé d'élèves de l'école R (32 %) qui ont moins de 20 crédits après trois années. L'accumulation de crédits de la cohorte de 1985 de l'école R est très encourageante : 38 pour cent ont au moins 16 crédits après deux ans et seulement 5 pour cent ont abandonné prématurément les études, soit environ la moitié du taux d'abandon provincial après deux années pour les élèves qui sont au niveau général depuis le début de leurs études secondaires. On trouve cependant encore un pourcentage considérable d'élèves qui prennent du retard dans l'accumulation de crédits : 20 pour cent ont 13 ou 14 crédits, et 21 pour cent ont 12 crédits ou moins. Bien que le taux d'abandon scolaire se maintienne en deçà de la moyenne provinciale, il y aura probablement une augmentation du nombre d'élèves qui, s'ils poursuivent leurs études, devront le faire pendant une cinquième année.

Les analyses de l'accumulation de crédits des cohortes les plus récentes peuvent nous faire apercevoir les résultats des nouvelles approches des élèves de niveau général dans ces écoles. La tendance à un abaissement du taux d'abandon scolaire dans l'école R laisse entendre que les nouvelles approches de l'évaluation des élèves peuvent aider à ralentir le décrochage. À l'échelle provinciale toutefois, si les élèves continuent d'accumuler des crédits au rythme que nous avons constaté dans les écoles P, M, N et Q, le taux d'abandon scolaire ne pourra qu'augmenter.

E. LES APPROCHES DES PROGRAMMES

Naguère, les programmes d'études secondaires visaient avant tout les élèves qui suivaient leurs cours de base au niveau avancé et qui se destinaient à l'université. Les écoles mesuraient souvent leur «succès» en fonction du nombre d'élèves admis à l'université. Les enseignants, qui eux aussi avaient connu une expérience scolaire axée sur l'université, estimaient qu'il leur revenait d'inculquer des «connaissances théoriques», et préféraient le faire dans le cadre de cours de niveau avancé. De nombreux enseignants mettent toujours l'accent sur la préparation à l'université et admettent sans réserve préférer enseigner au niveau avancé. L'on considère souvent l'affectation à ces cours comme une «récompense» qui va de pair avec l'ancienneté ou le poste occupé (par exemple, chef de département); les jeunes enseignants sont souvent affectés aux cours de niveau général ou fondamental, qui comporteraient plus de difficultés tant dans la préparation que dans l'enseignement comme tel. De nombreux enseignants estiment qu'il est plus facile d'enseigner à des élèves que la réussite scolaire intéresse, qu'il est plus facile de mesurer le cheminement de l'élève et plus facile de constater les résultats. Ils estiment avoir moins de problèmes de discipline et obtenir une plus grande satisfaction.

Malgré la chute des inscriptions dans les écoles secondaires, les élèves fréquentent l'école plus longtemps, et leur éventail d'aptitudes est beaucoup plus large que par le passé. Il était donc inévitable que les éducateurs finissent par s'intéresser aux élèves de niveaux général et fondamental. Les programmes de niveaux fondamental et général ont fait l'objet d'une foule d'ateliers, de bulletins et de comités.

Les philosophies des programmes que nous avons étudiés attestent les préoccupations récentes au sujet de la pertinence des cours de niveau général. On s'efforce de plus en plus de rationaliser l'expérience de l'enseignement secondaire de ces élèves afin : 1) de mieux les préparer à leur carrière postsecondaire et 2) de les garder à l'école.

De nombreuses écoles ont réagi aux préoccupations soulevées par le niveau général en créant un comité du niveau général afin d'analyser ce qui se passait dans leur propre école : quelles étaient les attitudes des enseignants face aux élèves de niveau général; quelles étaient les raisons du recours à certaines politiques d'évaluation; comment les cours étaient attribués; et comment les méthodes pédagogiques pouvaient mieux s'appliquer aux cours de niveau général. On trouvait des comités de niveau général dans les écoles M, N et P.

L'école R fut l'une des premières de la province à adopter de nouveaux mécanismes d'évaluation à l'intention expresse des cours de niveau général. L'on mit au point des périodes de cours de 76 minutes; l'on adopta une politique d'assiduité aussi simple que rigoureuse, appelée «5, 10, 15» et l'on modifia l'évaluation des élèves. L'approche s'appelait *Teaching to Pass*. Les concepteurs de cette philosophie étaient convaincus qu'elle répondait aux besoins des élèves de niveau général qui, grâce à elle, réussiraient mieux à l'école et atteindraient leurs objectifs postsecondaires. Depuis deux ans, on a organisé des ateliers *Teaching to Pass* partout dans la province.

L'approche *Teaching to Pass* est fondée sur la reconnaissance du fait que l'élève est responsable de fréquenter les cours et d'exécuter son travail. L'on espère ainsi que l'élève réussira et que cette réussite l'incitera à persévérer. En créant une atmosphère de succès, on «invite les élèves à réussir». Cette philosophie veut qu'en consacrant plus de temps aux éléments positifs qu'aux éléments négatifs, l'on augmente l'estime de soi, la satisfaction et, en fin de compte, le succès. On favorise ainsi la collaboration et l'effort des élèves et l'on minimise le niveau de stress de chacun. Les attentes sont clairement définies et réalistes; par exemple, au début de chaque cours, on présente clairement les mesures d'évaluation ainsi que les conséquences de l'absentéisme.

L'approche *Teaching to Pass* insiste moins sur l'évaluation des connaissances théoriques (bien que cela varie d'un enseignant ou d'une enseignante à l'autre) et met davantage l'accent sur une approche concrète et une tentative d'illustrer ponctuellement la pertinence du matériel. La plupart des élèves entreront directement sur le marché du travail. Par conséquent, les responsabilités à caractère professionnel (c'est-à-dire dont on devra faire preuve dans le cadre d'un emploi) telles que l'éthique du travail, les aptitudes sociales et l'assiduité occupent une place importante dans l'évaluation. L'on reprend souvent des tests. La méthodologie d'enseignement fait place à de nombreuses interrogations rapides et à une rétroaction constante. L'auto-évaluation et l'évaluation des pairs sont aussi courantes, non pas dans le but d'établir la note finale mais plutôt d'accroître la conscience de soi et de développer des habiletés cognitives.

Dans l'école P, on met fortement l'accent sur l'éducation coopérative dans le but de faire persévérer les élèves de niveau général. C'est dans cette école que le plus grand nombre de cours offrent des possibilités d'éducation coopérative. Bien qu'il n'y ait pas de programme de niveau général défini comme tel, on est fortement conscient de la nécessité d'adapter les cours aux besoins des élèves.

L'école M a «adapté les styles d'enseignement et les politiques d'évaluation aux besoins» des élèves de niveau général. On a cherché à embaucher des enseignants qui aiment le niveau général et qui veulent y enseigner. On a tenté de définir des attentes claires et réalistes et de créer une atmosphère détendue (par exemple, il n'y a pas de cloche). Un enseignant a signalé que «cette école n'est pas enlisée dans des politiques et des règlements». On laisse beaucoup de discrétion aux enseignants; certaines choses sont sous-entendues sans être formulées officiellement.

Selon son directeur, les objectifs du programme de niveau général de l'école N sont : 1) de permettre aux élèves d'apprendre au niveau qui convient à leurs aptitudes; 2) de préparer les élèves au collège communautaire ou au marché du travail. Au cours des

quelques dernières années, on a organisé des ateliers à l'intention des enseignants de niveau général et l'on reconnaît de plus en plus le besoin de nouveaux procédés d'évaluation adaptés à ce niveau. L'on fixe quatre objectifs par année : cette année, un comité examine le phénomène de l'abandon scolaire à l'école. Les activités parascolaires servent à encourager la participation des élèves de niveau général, à favoriser un sentiment d'«appartenance» à l'école et, idéalement, à aider les élèves à persévérer.

Bien qu'à l'origine, le programme SWIS (*School Within a School*) à l'école T visait à inciter les décrocheurs à reprendre leurs études, il est devenu, dans les écoles T et S, une tentative de permettre aux élèves à risque élevé de persévérer. Il s'agit d'une approche fortement individualisée qui ne comprend pas de grands groupes d'élèves. Les élèves qui, au milieu du semestre, sont en voie d'échouer deux cours ou plus deviennent admissibles au programme. Ils peuvent choisir des cours dans lesquels ils estiment pouvoir réussir et qui sont dispensés par des enseignants avec lesquels ils entretiennent de bonnes relations. Ils suivent jusqu'à deux cours. Pendant l'autre moitié de la journée, ils occupent un emploi rémunéré qui leur donne un crédit. Cette approche flexible vise à donner une certaine «marge de manoeuvre» aux élèves à un moment critique. Les élèves estiment qu'on les encourage à faire leurs propres choix.

Dans l'école O, la philosophie de la spécialisation est axée sur la préparation des élèves de cycle supérieur de chaque niveau de difficulté en fonction de plans postsecondaires bien définis. Les cours de 9e et de 10e années sont offerts à tous les niveaux. En 11e année, tous les élèves du conseil choisissent certains objectifs, c'est-à-dire l'université, le collège ou un emploi, et sont amenés par autobus vers l'école qui offre les cours pertinents au niveau de difficulté approprié; on espère ainsi accroître la pertinence de l'école à leurs objectifs d'avenir. Dans l'école O, les objectifs de la spécialisation dans le cadre du programme de niveau général visent à préparer les élèves à des programmes collégiaux ou à l'emploi dans les domaines du commerce ou de la technologie. Cette initiative du conseil découle d'une volonté d'utiliser le plus efficacement possible les ressources financières limitées et d'offrir une diversité de programmes afin de répondre aux besoins des élèves sur l'ensemble du territoire. La spécialisation est une solution politique à la baisse des inscriptions et à l'éventuelle fermeture d'écoles.

L'abandon de la répartition sélective pendant les six premières semaines des cours de base en 9e année à l'école Q est fondé sur une inquiétude réelle au sujet du nombre croissant d'élèves qui passent ensuite des cours de niveau avancé au niveau général et sur un besoin d'identifier dès le départ les élèves problèmes. La philosophie du «projet G», comme on appelle cette approche spéciale du niveau général, ainsi que les activités particulières du comité ont permis d'améliorer l'attitude de plusieurs enseignants envers les cours de niveau général, d'identifier les décrocheurs éventuels et de rendre l'école plus agréable aux élèves. Cette année, le comité de niveau général a conçu un ensemble d'activités que les enseignants des cours de base de 9e année peuvent utiliser pendant les six premières semaines de cours, dont le niveau de difficulté n'a pas encore été établi. Ces activités comprennent une évaluation diagnostique des aptitudes fondamentales.

Ces approches visent toutes à aider les élèves de niveau général à accumuler assez de crédits pour obtenir leur diplôme, à rendre leur expérience scolaire valable en précisant leurs buts et à les orienter vers le succès après leurs études secondaires.

F. L'ENCHAÎNEMENT ET LE REGROUPEMENT

«On entend par "programme de cours regroupés" un ensemble de cours axés sur les besoins des élèves qui poursuivent un but précis... Les cours des programmes de cours regroupés ne peuvent répondre véritablement aux besoins particuliers des élèves que si tous les enseignants participent à leur élaboration (*Les écoles de l'Ontario*, p. 23).» Idéalement, les programmes de cours regroupés veulent améliorer la pertinence de l'école en regard des aspirations postsecondaires, pertinence qui importe tout particulièrement aux élèves de niveau général.

Bien que les élèves de niveau général ne sachent pas nécessairement quel type d'emploi ils voudront occuper après leurs études secondaires, il est important qu'ils sachent où les mènent les séries ou programmes de cours offerts par les écoles. Ils acquièrent ces renseignements de deux façons : grâce au prospectus de l'école ainsi qu'à l'orientation professionnelle et scolaire dispensée par les enseignants et les orienteurs.

Dans les huit programmes de niveau général étudiés, les prospectus présentent la description de tout un éventail de cours. Cet éventail est plus large, évidemment, dans les plus grandes écoles. Certains prospectus ne font nullement état des rapports entre les divers cours et comment on peut les réunir dans un programme regroupé tandis que d'autres donnent une foule de détails sur la façon de regrouper les cours, conformément aux recommandations de la circulaire *Les écoles de l'Ontario*. Quoique les prospectus présentent habituellement les diverses matières de chaque département année par année (sous forme d'ordinogramme), peu tentent d'établir des liens entre les diverses matières.

Par suite de la création de son comité de niveau général, l'école M offre pour la première fois des programmes de cours regroupés assez complets. Chaque programme ainsi que ses objectifs de carrière sont clairement présentés sur une pleine page du prospectus, de même qu'un graphique de planification sur quatre ans à l'intention de l'élève. «L'on recommande fortement aux élèves de niveau général de s'inscrire à un des trois programmes de cours regroupés offerts par l'école.» Lorsque les élèves choisissent un tel programme, on s'attend qu'ils «satisfassent à l'ensemble des exigences de ce programme» afin de recevoir une attestation dans une certaine matière en obtenant leur diplôme d'études secondaires.

On offre des programmes dans trois domaines : les études commerciales, les études technologiques et les services. Les études commerciales offrent deux programmes distincts, soit les études commerciales générales et le secrétariat/travail de bureau. Les deux programmes peuvent mener à un programme collégial en éducation commerciale ou directement au marché du travail. Les études technologiques offrent trois programmes distincts : la technologie des automobiles, la technologie du bois et la technologie mécanique. La première année est une année d'exploration pour tous les élèves inscrits soit aux cours d'usinage/mécanique automobile soit d'ébénisterie/dessin/électricité. Ces ateliers exploratoires sont aussi offerts aux filles. Au cours des années 2, 3 et 4, l'on suit des cours reliés directement au programme ainsi que des cours de base et des cours optionnels. L'on décrit un programme de services où l'on offre des cours optionnels en arts, en commerce et en sciences sociales; ce programme mène soit à des services personnels (par exemple, restauration/voyage/hôtellerie, techniques de garderie) ou à un collège communautaire.

Tous les programmes de cours regroupés de l'école M offrent l'éducation coopérative en 12e année; les élèves peuvent obtenir quatre crédits et un minimum de trois crédits au travail. (En 11e et en 12e années, on recommande une expérience de travail ou l'observation sur le tas.)

Dans l'école N, des cours regroupés dans certains programmes sont offerts à titre de «lignes directrices» pour les élèves. Ils figurent dans le prospectus en compagnie des descriptions de cours. Trois domaines sont représentés : les beaux-arts (trois programmes, soit la musique, le théâtre et les arts visuels); les études commerciales (quatre programmes, soit la comptabilité, le traitement des données, le secrétariat et l'entreprenariat/commercialisation) et les études technologiques (quatre programmes en technologie de l'automobile, technologie mécanique, technologie du bâtiment et technologie informatique). Tous les programmes sont offerts tant au niveau avancé que général, sauf la technologie informatique qui n'est offerte qu'au niveau avancé. On ne recommande pas fortement les programmes de cours regroupés et on n'encourage pas les élèves d'un niveau ou l'autre à y recourir, bien qu'un enseignant ait signalé que les élèves de niveau général soient plus susceptibles d'y recourir que les autres. Les élèves peuvent toujours modifier leurs choix; environ 20 pour cent des élèves optent pour les programmes de cours regroupés.

Une école qui se spécialise dans les programmes de cours regroupés de niveau général au cycle supérieur a la perspective de régler de façon efficace les problèmes soulevés par ces programmes tels que la résistance des élèves, l'aptitude à offrir des programmes diversifiés tout en utilisant de façon efficace des ressources financières limitées, et l'abolition du double emploi.

Le programme spécialisé de l'école O, qui en est à sa deuxième année, atteste les pressions de cette nouvelle orientation. Il est trop tôt pour juger de l'efficacité des programmes de cours regroupés en études technologiques et en études commerciales mais les élèves et les enseignants éprouvent de graves problèmes d'adaptation à plusieurs éléments clés de sa mise en oeuvre. En 9e et en 10e années, les élèves des trois niveaux suivent une variété de cours. En 11e et 12e années et dans les CPO, les élèves sont répartis dans diverses écoles selon leur niveau et leur choix de programme. Il s'ensuit du transport par autobus, un éloignement des amis et une certaine «stigmatisation» des élèves selon le niveau de difficulté de leurs cours.

La spécialisation a, par contre, l'avantage de permettre à une école de concentrer ses cours de cycle supérieur à un seul niveau de difficulté et d'offrir des programmes de cours regroupés à ce niveau ainsi qu'une variété de cours connexes pertinents. Dans le cas des programmes de cours regroupés de 11e et de 12e années en études technologiques et en études commerciales, des fiches signalétiques sont présentées aux élèves afin de leur indiquer les cours qui peuvent composer un programme. Dans le domaine des études commerciales, les trois programmes de cours regroupés sont le secrétariat, la comptabilité et la vente au détail/commercialisation. Quant aux études technologiques, six cours sont offerts : usinage, mécanique automobile, construction, électricité, soudure et électronique. Tous les programmes font intervenir de l'éducation coopérative.

Les écoles S et T offrent un autre programme appelé SWIS (*School Within a School*) qui se distingue par un programme destiné particulièrement aux décrocheurs éventuels. Pendant un certain temps (au plus une année), les élèves ne choisissent que les cours qu'ils désirent suivre (une demi-journée) et dans lesquels ils estiment pouvoir réussir. Afin d'individualiser encore davantage le programme, l'autre demi-journée est consacrée à un emploi qui procure à la fois un salaire et des crédits à l'élève (un type d'éducation coopérative rémunérée). Tous les autres éléments, c'est-à-dire l'assiduité, la discipline et l'évaluation, demeurent les mêmes. Ce programme ne comporte pas de cours regroupés.

L'école Q offre des programmes de cours regroupés en 11e et en 12e années en études commerciales (pratiques de bureau et entreprenariat), en études technologiques

(mécanique automobile) et en arts appliqués (arts visuels -- architecture et dessin, et art dramatique). En septembre 1988, on prévoit offrir des cours de 12e année en art dramatique et en production théâtrale.

Les écoles P, R, S et T n'offrent aucun programme de cours regroupés.

G. L'ÉDUCATION COOPÉRATIVE

L'éducation coopérative permet aux élèves d'obtenir des crédits hors de l'école dans un emploi connexe au programme scolaire. L'éducation coopérative est offerte aux élèves de tous les niveaux de difficulté. Dans les écoles au calendrier semestriel, les élèves passent habituellement la moitié de la journée en classe et l'autre moitié au travail. Le ministère de l'Éducation a déterminé que les études liées à la composante scolaire du cours devaient représenter au moins le tiers du programme. Idéalement, les deux composantes «se renforcent l'une l'autre et doivent être terminées dans le délai prévu» (*Les écoles de l'Ontario*, p. 25).

L'éducation coopérative occupe de plus en plus de place dans les programmes des élèves de niveau général. On la retrouvait à divers degrés dans six des programmes que nous avons étudiés et, sous une forme quelque peu différente, dans les deux autres (SWIS). Les écoles qui ne font qu'amorcer leur programme d'éducation coopérative prévoient lui donner plus d'ampleur l'année prochaine. La déclaration suivante d'un responsable de l'orientation souligne son importance au niveau général : «La plupart des élèves de niveau général ne pourront obtenir leur diplôme dans le délai de quatre ans en vertu de la circulaire *Les écoles de l'Ontario*; plusieurs optent pour quatre années d'études et une année d'éducation coopérative».

L'éducation coopérative est un complément naturel des programmes de niveau général. Elle est offerte dans tous les programmes de cours regroupés des écoles M, N et O dans des domaines tels que les études technologiques, les études commerciales, les services et les beaux-arts. L'école R offre l'éducation coopérative en études commerciales, études technologiques et études familiales. L'école P a le plus vaste éventail de cours où figure l'éducation coopérative, soit les sujets susmentionnés ainsi que la musique, l'anglais, la géographie, les mathématiques informatiques, l'éducation physique, les sciences et les services communautaires. Environ 300 employeurs participent au programme. Bien que les écoles P et R soient de la même taille (1 450), l'école P compte 133 élèves de cycle supérieur inscrits en éducation coopérative et l'école R, seulement 29. L'école O (l'école de spécialisation, comptant 640 élèves) a 115 élèves de 11e et 12e années inscrits à des programmes d'éducation coopérative en études technologiques et en études commerciales. Son service d'orientation cherche à faire participer autant d'élèves que possible, particulièrement ceux de 12e année. L'école Q, une autre petite école (750 élèves), n'a que 35 élèves en éducation coopérative qui suivent avant tout des cours d'études commerciales.

Avant d'être admissibles à l'éducation coopérative, les élèves doivent répondre à certains critères dont l'âge, l'année et l'accumulation de crédits. Certains programmes d'éducation coopérative ne visent que les élèves de 12e année, tandis que d'autres s'adressent aussi à ceux de 11e. Dans l'école N, où l'éducation coopérative est offerte en 12e année, les élèves doivent avoir obtenu 22 crédits. Dans les écoles P et Q, les élèves doivent avoir 16 et 15 crédits respectivement et être âgés d'au moins 16 ans. L'école Q exige aussi une bonne assiduité, des recommandations des enseignants et certaines compétences professionnelles. Les élèves de l'école R doivent être «sur la bonne voie» quant à l'accumulation de crédits en 11e et en 12e années.

Les écoles M, P et Q appartiennent à des conseils qui coordonnent de nombreuses dimensions du programme coopératif (par exemple, l'impression, le choix des employeurs). Dans certaines régions, plus d'un conseil participe. Les programmes d'éducation coopérative qui peuvent compter sur une coordination centralisée à l'échelle du ou des conseils scolaires affichent des avantages certains. Les élèves ont un plus grand choix de places; une publicité coordonnée a plus d'impact et attire tant les employeurs éventuels que les élèves.

Le succès d'un programme d'éducation coopérative est également fonction de la disponibilité d'emplois dans la collectivité. Le manque d'emplois peut gravement entraver un programme. L'école N, par exemple, a beaucoup plus d'élèves que de places; elle n'a pu cette année placer que 20 élèves. Par contre, l'école P a plus de places que d'élèves ce qui, à son avis, encourage une saine «concurrence» entre les employeurs. Les programmes de stages en milieu de travail (qui n'offrent aucun crédit mais qui comportent de courtes périodes d'exploration de diverses carrières) sont offerts en 11e et 12e années. L'école P utilise l'observation sur le tas de concert avec l'éducation coopérative : les élèves qui essaient de choisir entre deux carrières consacrent deux jours par semaine à observer d'autres personnes au travail.

Afin que l'éducation coopérative soit valable, les élèves doivent recevoir les commentaires des employeurs et des enseignants. Tous les programmes comportent une évaluation et un contrôle du travail. L'auto-évaluation joue aussi un rôle d'importance dans ces programmes d'éducation coopérative.

Dans chaque école, le programme devrait relever d'au moins une personne. Dans le cas des programmes que nous avons examinés, chaque école coordonne l'éducation coopérative à sa façon. Dans l'école R, où l'éducation coopérative ne joue pas un grand rôle, c'est le département des études commerciales qui coordonne le programme. Dans les écoles M et P, où un très grand nombre d'élèves sont inscrits au programme d'éducation coopérative, certains enseignants s'occupent de ce programme à temps plein. Dans l'école O, un orienteur ou une orienteure coordonne le programme, tandis que dans les écoles N et Q, un enseignant ou une enseignante est chargé(e) de l'éducation coopérative et du «monde du travail» -- un cours d'orientation offert dans le cadre de l'éducation coopérative qui vise à permettre l'exploration et la planification des carrières (1 crédit) de concert avec le placement coopératif (2 crédits).

L'efficacité des programmes d'éducation coopérative repose sur plusieurs facteurs. Vient évidemment en premier lieu la volonté (et la disponibilité) des employeurs locaux. Ensuite, le coordonnateur ou la coordonnatrice du programme d'éducation coopérative doit disposer du temps suffisant pour trouver et étudier les places convenables et s'assurer que les employeurs connaissent bien les modalités du programme. Dans les programmes de plus grande envergure, on trouve un coordonnateur ou une coordonnatrice de l'éducation coopérative à temps plein, bien qu'on ne sache trop si les autres programmes prendraient de l'ampleur si on leur affectait un enseignant ou une enseignante à temps plein. Enfin, le travail devrait être intégré à l'horaire de l'élève afin qu'il n'empiète pas sur le temps en salle de classe.

Un choix de programmes de cours regroupés bien définis offert à des élèves de niveau général, conjugué à un solide programme d'éducation coopérative, peut s'avérer un moyen très efficace de rendre l'expérience scolaire valable pour ce groupe d'élèves.

H. L'ORIENTATION

Dans nos dernières études (King, 1986; King, Warren et Peart, 1988), nous avons constaté que l'orientation était un élément important d'une bonne école, quoique

fortement critiqué par les élèves de niveau général. Nous avons tenté de déterminer si les services d'orientation avaient prévu des modalités qui sachent répondre aux préoccupations de pertinence et d'accès soulevées par les élèves. Dans les huit écoles, nous avons interviewé les orienteurs, les enseignants et les élèves au sujet des services d'orientation. Nous avons étudié les questions suivantes : Comment encourage-t-on les élèves à opter pour des programmes de cours regroupés, lorsqu'ils existent? Les élèves de niveau général subissent-ils une orientation différente (par exemple, à des moments plus critiques)? L'évolution des politiques d'assiduité ou d'évaluation influe-t-elle sur l'offre des services d'orientation? Que fait-on pour aider les élèves à s'adapter lorsqu'ils arrivent en 9e année? Les nouvelles approches ont-elles alourdi la charge de travail des orienteurs? Quel est le rôle des orienteurs face à un(e) élève qui songe à abandonner ses études?

L'organisation des services d'orientation ainsi que le rapport avec les élèves varient, mais on organise habituellement une séance annuelle d'orientation. Dans les huit écoles étudiées, les services d'orientation cherchaient à offrir cette séance. On trouve peu d'activités d'orientation qui semblent avoir été conçues en fonction des besoins des élèves de niveau général. Les stratégies de rencontre avec les élèves, l'examen des listes d'options et les conseils sur les changements de cours (en raison d'un échec ou d'une préférence pour un autre cours) variaient très peu d'une école à l'autre.

Dans l'école P, on met l'accent sur l'orientation professionnelle en salle de classe. Dans les cours de sciences de 9e année, de mathématiques de 10e année et d'anglais de 11e et de 12e années, on offre un programme d'orientation professionnelle d'une semaine à tous les niveaux. On encourage les enseignants à s'intéresser à l'orientation scolaire et à traiter de l'orientation professionnelle dans leur enseignement. L'école P a opéré un changement, à l'échelle de l'école, dans le système de classes foyers : des enseignants ont assumé plus de responsabilités en matière d'assiduité et de contacts avec les parents, de rapports d'étape, de résumés des crédits et de vérification des préalables. Les titulaires de 9e année sont choisis avec soin, et les 9e et 10e années sont affectées à des classes foyers homogènes par année (plutôt que d'être intégrées au niveau supérieur). Idéalement, l'élève aura le même titulaire pendant tout son cours. Cette approche vise à favoriser une «relation de counselling» entre les élèves et les enseignants, dans le cadre d'une longue relation, afin qu'un enseignant ou une enseignante puisse comprendre l'expérience scolaire globale de chaque élève. Cela pourrait profiter énormément à chaque élève bien qu'on ait signalé que le système «fonctionnait aussi bien que l'enseignant qui y participait». Le système est appliqué à l'ensemble de l'école, mais les élèves de niveau général sont les plus susceptibles d'en bénéficier.

L'école N fait appel à l'orientation par les pairs : les élèves de cycle supérieur aident les autres élèves à utiliser les programmes d'orientation assistée par ordinateur (c'est-à-dire, SIOS, CHOICES), ce qui libère certains orienteurs. Les élèves consultent le même orienteur ou orienteure pendant quatre ans. Les orienteurs tentent de rendre l'abandon scolaire le plus difficile possible, et affirment qu'ils «feront des entorses aux règlements pour le bien de l'élève». L'école N a aussi réuni les emplois d'enseignant ou d'enseignante de classe clinique (éducation de l'enfance en difficulté) et de conseiller ou de conseillère en matière de comportement. Cette personne traite les problèmes de comportement avant qu'ils ne soient portés à l'attention du directeur adjoint ou de la directrice adjointe. Elle ne porte aucun jugement; ce poste a le ferme appui des enseignants et du directeur adjoint ou directrice adjointe. Il existe une bonne relation entre le service d'orientation et le programme d'éducation coopérative. Les orienteurs encouragent fortement les élèves de niveau général à envisager l'éducation coopérative.

Dans l'école O, la spécialisation a eu des répercussions négatives sur l'approfondissement des relations entre les orienteurs et les élèves puisque ces derniers arrivent à l'école ou la quittent en 11e année. Un orienteur estime que les programmes de cours regroupés ne semblent pas fonctionner puisque les élèves optent pour des cours non compris dans le programme ou qu'ils doivent en reprendre certains. Il encourage les élèves à suivre des programmes d'éducation coopérative en études commerciales ou en études technologiques. Les élèves qui veulent faire des études collégiales obtiennent l'annuaire du collège (qu'ils peuvent emporter chez eux), qu'on leur montre à interpréter. L'on organise ensuite des entrevues de suivi. Dans le cas des élèves qui entreront directement sur le marché du travail, on met l'accent sur les possibilités de l'éducation coopérative. Le programme d'éducation coopérative relève d'un orienteur ou d'une orienteure.

L'école R, qui adhère à la philosophie *Teaching to Pass*, n'a aucun mécanisme d'orientation particulier. Le service d'orientation ne participe pas directement au programme d'éducation coopérative.

Dans l'école T, chaque orienteur ou orienteure reçoit un relevé des notes de ses élèves au milieu du semestre. Si un(e) élève a échoué dans deux matières ou plus, il ou elle est suivi(e) de plus près. Ces élèves peuvent être aiguillés vers le programme SWIS. Toutefois, les orienteurs sont embêtés car il n'existe pas d'exigences particulières relativement à l'admission d'un(e) élève au programme SWIS. Déjà chargés de suivre ces élèves, de noter des leçons individuelles et de communiquer avec les enseignants, les orienteurs hésitent à s'engager dans un programme qui dispose de peu de ressources et qui demande beaucoup de temps. Il s'agit aussi d'élèves à risque élevé qui, de l'avis des orienteurs, auraient besoin d'une séance par semaine. Les orienteurs reconnaissent les possibilités du programme SWIS mais estiment qu'il porterait atteinte à la qualité de l'orientation des 300 autres élèves dont ils ont la responsabilité. Ils croient être plus en mesure d'orienter les élèves qui ont besoin d'aide, ceux qui viennent les voir.

Dans le cadre de l'autre programme SWIS, soit dans l'école S (une école beaucoup plus petite), le directeur adjoint agit aussi comme chef de l'orientation. Afin de déceler les éventuels décrocheurs, on se fie surtout au profil d'absentéisme. On demande aux enseignants leur avis sur la pertinence du programme SWIS pour certains élèves; environ la moitié des élèves qui en font la demande choisissent en fin de compte de s'inscrire au programme. Un orienteur est d'avis que l'aptitude du programme SWIS à faire persévérer les élèves dépasse peut-être les ressources de l'école, à moins que l'élève ne la fréquente depuis plusieurs années. L'orientation individuelle et personnelle est utile et intéressante pour ces élèves, et des séances d'orientation flexibles sont offertes aux élèves du programme SWIS.

Dans l'école Q, les orienteurs sont déterminés d'aider les élèves qui manquent de motivation et de sens d'orientation. Ils cherchent en premier lieu à les aider à choisir une carrière pertinente mais ils ne semblent pas participer directement au choix des places dans le cadre des programmes d'éducation coopérative ni avoir de relations étroites avec le coordonnateur de ces programmes. En matière d'orientation des élèves et de communication avec les enseignants au sujet des élèves problèmes et des décrocheurs éventuels, une bonne part du travail du service d'orientation revient aux enseignants eux-mêmes, et particulièrement à ceux qui participent au comité du niveau général.

Tous les services d'orientation appuient à l'unanimité l'éducation coopérative. Comme le disait le directeur d'un service d'orientation : «L'éducation coopérative offre la seule possibilité de conserver les élèves de 11e et de 12e années pour lesquels l'école est un combat.» De nombreux orienteurs estiment que l'éducation coopérative est un élément très efficace pour les élèves qui risquent d'abandonner leurs études. La participation

des services d'orientation varie. Dans une école, ce service est pleinement responsable de coordonner l'éducation coopérative, tandis que dans la plupart des autres écoles, sa participation est accessoire (par exemple, suggérer le programme aux élèves). Dans les écoles visitées, les services d'orientation offrent des cours d'exploration de carrières avec des titres tels que : *Guidance Co-operative Education*, *Career Exploration*, *Community Service* et *World of Work*. Dans les six écoles qui offrent de tels cours, un des cours n'ouvre pas droit à crédit. Sauf dans une école, ces cours s'ajoutent à l'éducation coopérative offerte dans diverses matières.

Un programme d'orientation globale pourrait s'appuyer fermement sur une conjugaison des services aux élèves et de l'ensemble des programmes d'éducation coopérative. En faisant appel non seulement aux cours d'orientation ouvrant droit à crédit et à une expérience d'éducation coopérative valable mais aussi au service d'orientation pour coordonner la planification et l'exploration des carrières grâce aux stages en milieu de travail, on devrait permettre aux élèves d'apprécier davantage le service d'orientation. Cela permettrait aussi aux orienteurs de mieux comprendre les perspectives de carrière des élèves qui ne prévoient pas poursuivre leurs études.

I. L'ASSIDUITÉ

«Si un élève s'absente trop souvent, sa participation et son rendement ne peuvent être pleinement évalués, et l'évaluation s'en trouve faussée» (*Les écoles de l'Ontario*, p. 34).

Au fil des ans, les écoles secondaires ont élaboré des politiques relativement uniformes en matière de discipline, d'assiduité et de conduite. On s'est penché encore davantage sur ces domaines lorsque le ministère de l'Éducation a obligé les écoles à adopter des «codes de conduite» (*Les écoles de l'Ontario*, p. 34). L'obligation imposée par *Les écoles de l'Ontario* d'obtenir 30 crédits a accru l'importance de l'assiduité. Pour les élèves de niveau général, chaque crédit importe; tout retard peut entraîner le découragement et, à terme, l'abandon prématuré des études.

Dans l'espoir de contrer l'absentéisme, les écoles cherchent à élaborer des politiques et des modalités d'assiduité plus efficaces. Quelques-unes des écoles ont formulé des politiques d'assiduité bien définies qui énoncent clairement les conséquences d'un certain nombre d'absences. La plus populaire de ces politiques d'assiduité a été introduite par l'école R; elle s'appelle tout simplement «5, 10, 15». Bien que la politique vise l'ensemble de l'école et non seulement le niveau général, elle a certaines répercussions sur la philosophie *Teaching to Pass*. Certaines écoles faisant l'objet de cette étude (M, S), et d'autres encore, en ont mis des variantes à l'essai. Dans l'école R, la mise en oeuvre de la politique fait appel à un rituel matinal élaboré auquel participent plusieurs membres du personnel de l'école (2 directeurs adjoints, 3 secrétaires). La politique exige la participation des parents. Lorsqu'un(e) élève s'est absenté(e) plus de cinq fois, l'enseignant ou l'enseignante en fait rapport aux parents ainsi qu'au bureau d'assiduité. Après la dixième absence, et après que l'enseignant ou l'enseignante a rempli la formule pertinente et l'a fait parvenir au bureau d'assiduité, on organise une rencontre avec les parents. Après la quinzième absence, l'élève est placé(e) dans une salle d'étude et exclu(e) du cours avec perte de crédit. (Il y a possibilité de permettre 20 absences dans certains cas particuliers et d'obliger l'élève à se présenter à l'examen final.)

Un des objectifs d'une politique d'assiduité «dure» est de faire comprendre aux élèves que ce n'est pas seulement à l'école qu'il importe d'être présent et à l'heure. L'assiduité et la ponctualité sont essentielles pour conserver et, parfois, pour obtenir un emploi. (Un des employeurs interviewés demande habituellement à voir le dossier d'assiduité de l'élève et non ses notes lorsqu'il embauche.) Dans le programme

parallèle, qui comprend un travail à temps partiel ouvrant droit à crédit, l'assiduité est évidemment une composante essentielle.

C'est à l'école qu'il revient de renforcer un comportement d'assiduité et de ponctualité. C'est une autre question de savoir si l'assiduité devrait faire partie intégrante ou non de l'évaluation. Le prospectus et le manuel de l'élève de l'école R affirment : «L'assiduité de l'élève est essentielle à son apprentissage; l'assiduité et la participation en classe *font partie du processus d'évaluation.*» Dans le modèle d'évaluation *Teaching to Pass*, l'assiduité obtient la même pondération (20 %) que les aptitudes sociales et l'éthique de travail. (Un élève qui fréquentait une autre école l'année dernière et qui s'était absenté 180 fois a affirmé ne s'être absenté qu'une seule fois jusque-là cette année.)

Dans l'école S, un(e) élève qui s'est absenté 10 fois d'un cours donné n'obtiendra pas de crédit et l'on envisagera d'autres solutions telles que le SWIS.

Il est difficile d'établir un rapport entre les politiques d'assiduité et un programme particulier même si celles-ci ont été élaborées dans le cadre d'une nouvelle approche; les politiques d'assiduité ont tendance à viser l'ensemble des programmes et des niveaux et à être appliquées à l'échelle de l'école.

J. L'ATMOSPHÈRE ET LE CLIMAT DE L'ÉCOLE

1. Les activités extrascolaires

Nos recherches antérieures nous ont démontré que la satisfaction des élèves et des enseignants face au programme d'activités extrascolaires est un facteur important de l'efficacité d'une école (King, Warren, Peart, 1988). Bien que cette étude ne visât pas à donner lieu à une analyse en profondeur des programmes d'activités extrascolaires des huit écoles, la pertinence de ces programmes est devenue évidente dans le cadre de l'analyse de la satisfaction des élèves. Toutes les écoles reconnaissent l'importance du programme d'activités extrascolaires dans l'établissement de relations positives entre les élèves et les enseignants. Chaque année, les administrateurs doivent assortir les intérêts des élèves au personnel, ce qui s'avère souvent difficile, particulièrement en ce qui a trait au choix des activités susceptibles d'intéresser les élèves de niveau général.

Puisque les activités extrascolaires favorisent une bonne ambiance et un sentiment d'appartenance, il est possible qu'elles influent sur la persévérance scolaire. Dans les écoles R et N, les enseignants et les administrateurs se félicitaient de leur programme d'activités extrascolaires. L'école N, tout particulièrement, met l'accent sur la participation tant des élèves que des enseignants. On y trouve un comité des activités extrascolaires composé de six membres du personnel et de six élèves; ce comité est chargé de concrétiser les idées. L'on met à l'essai toute suggestion qui reçoit le moindre appui.

La spécialisation au niveau général de l'école O impose des contraintes au programme d'activités extrascolaires. Les élèves de niveau avancé sont une grande source de leadership et de motivation, et lorsqu'ils quittent en atteignant le cycle supérieur, ils affaiblissent le programme d'activités extrascolaires qu'il faut restructurer pour répondre aux besoins des élèves de niveau général. Cela n'est pas chose facile. Il faut développer le leadership sur plusieurs années. On a formé un comité pour tenter de restructurer le programme.

Le travail à temps partiel des élèves nuit aussi à leur participation aux activités extrascolaires. Ce sujet est revenu fréquemment dans les entrevues avec les

enseignants. Comme nous l'avons déjà souligné, près des deux tiers des élèves de cycle supérieur occupent un emploi à temps partiel. Cette situation, conjuguée à la charge de travail concentrée dans les écoles au calendrier semestriel, nuit à de nombreuses activités extrascolaires. Il est d'autant plus difficile d'assister aux séances d'entraînement, aux répétitions ou à d'autres activités en dehors des heures de classe.

2. Les répercussions du programme sur l'école

Dans la plupart des programmes offerts à l'échelle de l'école, le programme innovateur à l'intention des élèves de niveau général semble avoir eu des répercussions positives sur l'atmosphère de l'école ainsi que sur les relations entre les élèves, les enseignants et les administrateurs. Les écoles M, N et Q ont suscité une ambiance plus positive ainsi qu'une plus grande satisfaction des enseignants grâce aux travaux du comité de niveau général, aux ateliers et aux autres activités spéciales. Il est probablement trop tôt pour évaluer les répercussions de l'introduction des programmes de cours regroupés sur les élèves et le personnel. Dans l'école P, où les élèves de deux départements se sont portés volontaires pour *Teaching to Pass*, on remarque une plus grande sensibilité à l'égard des besoins des élèves de niveau général. Les élèves sont aussi conscients qu'on leur accorde plus d'attention. Dans le cas de certains enseignants de l'école R, *Teaching to Pass* a suscité une nouvelle volonté d'enseigner au niveau général. On signale une baisse du taux d'échec et du taux d'abandon scolaire, et une amélioration de l'assiduité.

La spécialisation de l'école O a nui tant aux enseignants qu'aux élèves. Les enseignants estiment qu'il s'agit d'une solution à un problème politique imposée sans consultation. Les élèves ne sentent pas qu'il s'agit d'un programme conçu à leur intention et ne voient aucun avantage au programme et aux cours regroupés. À ce jour, peu d'élèves ont effectivement opté pour les programmes de cours regroupés.

Dans le programme SWIS, les répercussions sur quelques élèves ont été radicales. Toutefois, en raison du petit nombre d'élèves en cause, le programme SWIS a peu de répercussions sur l'ensemble des écoles S et T. Les enseignants et les autres élèves ignorent habituellement qui sont les élèves qui participent au programme SWIS. Dans chaque école, ce sont surtout les administrateurs qui voient à la mise en oeuvre du programme SWIS.

K. LES ENSEIGNANTS ET LES ÉLÈVES

Dans la plupart de ces programmes exemplaires, la reconnaissance du taux d'échec trop élevé et du fait que les cours de niveau général donnaient lieu à un risque d'abandon scolaire a incité les administrateurs et les enseignants à élaborer de nouvelles approches de l'évaluation des élèves, des méthodes pédagogiques et, dans certains cas, du programme. Le degré de satisfaction et d'engagement des enseignants et des élèves atteste le succès de ces nouvelles orientations.

1. L'école M

Les enseignants de l'école M sont très enthousiastes à l'égard de leur école. Cela témoigne probablement du fait que bon nombre d'entre eux ont été choisis spécifiquement pour enseigner au niveau général, et qu'ils sont donc vraiment intéressés aux élèves de ce niveau. Ils apprécient particulièrement le fait que l'école n'ait pas trop de règlements. Le directeur accorde beaucoup d'autonomie à ses enseignants : il crée une ambiance et une orientation positives afin de créer une atmosphère propre à retenir les élèves jusqu'à ce qu'ils acquièrent une certaine maturité. Les enseignants estiment que leur enseignement est «pertinent», conforme

aux objectifs professionnels et axé sur les compétences. Les enseignants se disent satisfaits de l'approche globale de l'évaluation, qui permet aux divers départements de faire preuve d'une certaine souplesse. Certains accordent aux élèves la chance de reprendre les examens et de refaire leurs travaux; d'autres fractionnent la matière et multiplient les tests.

Les enseignants sont peu conscients que leurs cours s'inscrivent dans un programme ou dans un ensemble qui compose un programme de cours regroupés. Seuls quelques élèves ont affirmé suivre un programme de cours regroupés bien que les élèves se soient déclarés conscients de l'existence de tels programmes. Une élève de 11e année a affirmé suivre des cours surtout en études commerciales mais a dit qu'elle ne suivait pas «un programme de cours regroupés». Les groupes d'élèves qui ont mentionné l'éducation coopérative en avaient une bonne opinion.

Quoiqu'avant tout positives, les réponses des élèves de l'école M étaient fort variées. Les élèves savaient fort bien comment les enseignants accordaient les notes et quel comportement nuirait à leur rendement, et la plupart estimait que les enseignants étaient justes. Tous reconnaissaient pouvoir obtenir de l'aide individuelle. La majorité estimait que les enseignants étaient amicaux et «vraiment intéressés», et qu'ils essayaient de les traiter comme des personnes en leur parlant à l'extérieur de la salle de classe et en leur offrant de l'aide au besoin. Voici quelques commentaires positifs typiques :

C'est le meilleur esprit d'école que j'aie jamais vu.
C'est mieux que mon ancienne école.
C'est organisé -- vous savez toujours ce qui s'en vient.
Il y a beaucoup de sports.
Tout le monde s'entend.
L'école travaille en équipe.

2. L'école N

Dans l'école N, le directeur est le principal responsable de la bonne ambiance et de la satisfaction des besoins des élèves de niveau général. On a fait appel à des ateliers de niveau général et à d'autres stratégies de perfectionnement professionnel pour améliorer les styles d'enseignement, la sensibilité et les stratégies d'évaluation propres à ces élèves. Il y a un fort roulement du personnel (4 à 5 par année) dans cette petite ville isolée du Nord : il s'ensuit que le personnel actuel est relativement jeune. Malgré l'inquiétude de certains chefs de départements voulant que certains «universitaires» aient de la difficulté à comprendre les élèves de niveau général et ne veulent pas enseigner les cours qu'on leur confie à ce niveau, la satisfaction est élevée. Parmi les enseignants de neuf matières interviewés, un seul a révélé que les cours de niveau général lui procuraient moins de satisfaction que les cours de niveau avancé. Les autres qualifiaient les élèves de niveau général d'honnêtes et de réceptifs; ils affirmaient qu'il était plus facile de s'amuser avec eux et qu'il s'agissait d'un «bon groupe d'enfants». Dans les cours de niveau général, on enseigne plutôt en «faisant» qu'en observant; il s'agit d'un style plus pratique et concret qui comporte un plus grand nombre d'évaluations et qui met l'accent davantage sur le comportement. Tous les enseignants se sont montrés sensibles à ce groupe d'élèves et tous sont d'avis que le programme d'éducation coopérative est important.

La majorité des élèves de l'école N estimaient toujours pouvoir obtenir de l'aide s'ils en avaient besoin; ils connaissaient bien les critères d'évaluation des enseignants et la plupart croyaient leurs notes justes. Fait intéressant, les élèves ne pensaient pas que le directeur était un personnage très visible dans l'école même s'il était responsable de l'optique centrée sur les élèves. Les élèves s'entendaient à dire qu'ils persévéreraient

jusqu'à l'obtention du diplôme bien que, pour un bon nombre, cela prenne plus de quatre ans. Leurs points de vue sur le niveau de difficulté de leurs cours variaient.

> Le niveau général est meilleur que le niveau fondamental.
>
> Le niveau général ne signifie pas que vous êtes moins intelligent; certains qui pourraient prendre le niveau avancé prennent le niveau général parce que c'est plus détendu.
>
> Je me sens à l'aise au niveau général -- il n'y a pas de honte.

Un groupe d'élèves de 10e année a reconnu que leurs cours de niveau général étaient parfois lents mais qu'ils avaient plus de rapport avec la vie quotidienne que les cours de niveau avancé. Dans l'ensemble, les élèves se révèlent satisfaits de la plupart des aspects de leur école.

Bien que le prospectus fasse état de programmes de cours regroupés, peu d'élèves (20 %) de l'école N y font appel. La plupart ont des objectifs assez flous; bien qu'ils aiment l'idée d'un rapport entre les cours et les emplois, rares sont ceux qui affirment choisir des cours en fonction de leurs aspirations professionnelles. Ils choisissent plutôt les cours obligatoires et ceux qui les intéressent. Au moins un(e) élève de chaque groupe a affirmé suivre un programme d'éducation coopérative ou songer à le faire à l'avenir.

3. L'école O

Les enseignants de l'école O, où la spécialisation des programmes en 11e et 12e années en études technologiques et en études commerciales au niveau général en était à sa deuxième année, n'étaient pas unanimes dans leur appui aux programmes. Du point de vue du directeur, trois raisons expliquent les difficultés d'adaptation de certains enseignants : 1) l'absence de cours de niveau avancé au cycle supérieur prive les élèves des modèles de rôle les plus positifs; 2) la poursuite des objectifs des enseignants dans les programmes de niveau avancé est source de frustration pour certains enseignants; et 3) certains ont été mutés sans leur consentement à cette école.

Les enseignants tendaient à reconnaître ces aspects négatifs. Plusieurs enseignants aimaient bien enseigner au niveau général mais ne savaient trop que penser de la spécialisation. Les enseignants étaient soit tout à fait contre la spécialisation ou bien ils «attendaient de voir». Un directeur adjoint a signalé que les enseignants l'acceptaient de plus en plus et que la majorité croyait dans ce que l'école faisait.

Il est peut-être trop tôt pour que les enseignants puissent évaluer avec justesse le programme de spécialisation. Ils estiment qu'il s'agit d'une solution politique pour permettre à toutes les écoles du conseil de demeurer ouvertes, solution qui a été imposée sans discussion et consensus. Certains sont d'avis que l'école était en voie d'acquérir la réputation d'être une «voie d'évitement» pour les élèves problèmes. Beaucoup pensent que le transport par autobus d'un grand nombre d'élèves de 11e et 12e années nuit à ces élèves et donne lieu à une augmentation du nombre d'élèves éprouvant des problèmes personnels. Un enseignant affirme : «Pour l'enseignant, il est difficile de faire le passage psychologique des cours de niveau avancé aux cours de niveau général : ces derniers exigent beaucoup plus de préparation.»

Bien qu'un enseignant soit d'avis qu'il n'y a aucun sentiment de communauté au sein de l'école (en raison des transferts dont fait l'objet la 11e année), une enseignante apprécie beaucoup ce mélange d'élèves de toute la ville. Elle signale aussi la qualité

du matériel et des manuels des cours d'études commerciales et d'études technologiques. Un orienteur a déclaré :

> On a essayé les programmes de cours regroupés mais sans succès : les élèves choisissent des cours étrangers au programme ou doivent reprendre des cours.

Fait intéressant et ironique à la fois, le faible recours au programme de cours regroupés peut découler des échecs des élèves pendant les années antérieures. Le besoin de reprendre les cours échoués et le risque de nouveaux échecs peuvent les décourager d'opter pour des cours regroupés. La plupart des enseignants étaient désolés de l'écroulement du programme d'activités extrascolaires; on a créé un comité d'enseignants et d'élèves pour le remettre sur pied.

La spécialisation n'a nullement modifié le programme ou les cours de nombreux élèves de l'école O. Un élève de 12e année a déclaré : «C'est comme mon ancienne école.» Les élèves n'aiment pas le transport par autobus. On estime que l'école n'est plus populaire car on la perçoit comme une école de niveau général avec tout ce que cela entraîne : «Je ne veux pas que les gens pensent que je viens d'une école de second ordre.» Plusieurs élèves de 12e année ont signalé un manque de liberté ou de souplesse dans le choix des cours ainsi qu'un nombre d'options limité.

La plupart des élèves étaient satisfaits de leurs enseignants; ils croyaient pouvoir obtenir de l'aide supplémentaire au besoin et jugeaient les évaluations équitables. On comprenait bien les critères d'évaluation. Néanmoins, les élèves de l'école spécialisée manifestent une nette insatisfaction.

Un garçon de 12e année aurait dit : «On s'attendrait à recevoir un enseignement plus poussé en raison de la spécialisation, mais c'est trop général et fondamental.»

Les élèves ont signalé que l'orientation professionnelle offerte par le service d'orientation était trop limitée et qu'on les renvoyait souvent au centre d'orientation professionnelle du conseil scolaire.

4. L'école P

Le service d'orientation («au fait et bien informé») de l'école P jouit d'une bonne réputation auprès des enseignants et des élèves. Le programme d'éducation coopérative est bien connu au sein de l'école : les deux groupes en ont une très bonne opinion. Les enseignants reconnaissent que leurs attentes diffèrent selon le niveau de difficulté. Un nouveau système de classes foyers confère aux enseignants des responsabilités accrues à l'égard de leurs élèves. Les enseignants sont favorables à ce changement. Ils ont ainsi l'occasion de connaître certains de leurs élèves plus intimement.

Les enseignants ont commenté la généralisation du travail à temps partiel chez les élèves. Le directeur a affirmé que cela avait nui aux activités extrascolaires et donné lieu à une certaine «léthargie scolaire» et à un manque d'engagement à l'égard des études.

L'attitude positive des élèves à l'égard du service d'orientation ne se dément pas. Comme l'affirmait un élève : «Certains sont assez bons et d'autres sont bons, tandis que d'autres encore sont vraiment excellents.» Ce ne sont pas tous les élèves qui s'affirment prêts à recourir à l'orientation personnelle mais l'appui à l'orientation professionnelle est assez solide. La plupart des élèves semblent très conscients de l'importance de terminer leurs études afin d'obtenir un bon emploi, bien qu'ils estiment parfois que les cours ont peu de rapport avec leurs aspirations professionnelles.

Certains élèves s'intéressent à l'éducation coopérative dès la 9e et la 10e années. La plupart jugeaient le niveau de leurs cours satisfaisants :

> Le niveau général est celui que je peux réussir.
>
> Le niveau général est plus facile.
>
> Je suis des cours de niveau général parce que mes notes sont faibles.

5. L'école Q

L'école Q offre un tronc commun aux élèves de 9e année pendant les six premières semaines, jusqu'à ce que les enseignants aient pu évaluer avec soin leurs aptitudes en tenant compte aussi des recommandations des enseignants de l'école élémentaire et des résultats des rencontres avec les parents. Les élèves amorcent ensuite leurs cours au niveau de difficulté pertinent. Ce programme spécial vise à permettre d'emblée une évaluation diagnostique afin de : 1) affecter avec plus de précision les élèves à un niveau de difficulté assorti à leurs besoins; 2) identifier les élèves qui manifestent des lacunes sur le plan de la lecture et des mathématiques afin de leur accorder une attention individuelle; et 3) s'intéresser activement aux élèves qui souffrent de problèmes de motivation dès le début de leurs études secondaires. Le moteur de ce programme est un comité du niveau général très dynamique et au directeur très enthousiaste, qui jouit de l'appui plein et entier des administrateurs de l'école et du conseil qui l'ont relevé de certaines responsabilités d'enseignement. Parmi les autres éléments positifs du programme scolaire, mentionnons : la présence d'un psychologue et d'un travailleur social fort respectés; des activités spéciales organisées par la bibliothèque afin d'inspirer les élèves faibles en lecture; une unité de ressources d'apprentissage active qui s'intéresse non seulement aux élèves en difficulté mais à ceux qui manifestent des problèmes de comportement et de motivation, et qu'on retire temporairement des classes; des activités extrascolaires offertes à l'heure du midi et qui attirent beaucoup d'élèves; et de fréquentes visites de représentants du milieu des affaires et de l'industrie. L'attitude constructive et enthousiaste des enseignants favorise une réévaluation constante de ce qu'il convient de faire pour le bien des élèves. Les enseignants sont très sensibles aux besoins de l'«élève de niveau général». L'équipe du programme s'attache à réagir à certaines inquiétudes : le sentiment qu'on retarde les élèves de niveau avancé au rendement élevé; les problèmes de logistique qui consomment beaucoup de temps; et les insuffisances des tests diagnostiques normalisés. Le dynamisme des enseignants membres du comité du niveau général et le soutien actif du directeur et de ses enseignants semblent avoir stimulé l'enthousiasme des élèves et du personnel à l'égard de l'école. Au cours des entrevues avec des groupes de cinq à six élèves, dont un grand nombre suivait des cours avant tout de niveau général, la plupart des élèves ont affirmé ouvertement que l'école était «un endroit super» où les enseignants «étaient vraiment intéressés» et étaient «comme des amis».

6. L'école R

L'école R, une école urbaine comptant plus de 1 400 élèves, a adopté la philosophie *Teaching to Pass* il y a trois ans. Bien que cette approche vise avant tout les élèves de niveau général, elle peut s'appliquer à tous les niveaux. Comme nous l'avons expliqué au chapitre IV, elle met l'accent sur la politique d'évaluation en insistant sur la manifestation de responsabilités connexes à l'emploi (c'est-à-dire, l'éthique du travail, les aptitudes sociales et l'assiduité). Dans le modèle, ces responsabilités comptent pour 60 pour cent de la note de l'élève; la maîtrise du contenu théorique compte pour 40 pour cent. Les enseignants de l'école R ne sont pas tout à fait d'accord sur plusieurs aspects de l'approche. La mise en retrait de la dimension théorique de l'évaluation ainsi que la reprise des examens ont suscité certaines

réactions défavorables. Certains enseignants prévoient des difficultés au palier postsecondaire en raison du manque de préparation des élèves : «À l'université et au collège, on ne peut reprendre les tests jusqu'à ce qu'on réussisse.» D'autres estiment avoir manifesté une grande sensibilité à l'égard de ce groupe d'élèves tout au long de leur carrière et avoir adhéré à la philosophie *Teaching to Pass* depuis le début; ils croient avoir fait preuve d'une souplesse particulière dans l'évaluation des cours de niveau général et que l'approche *Teaching to Pass* n'a qu'officialisé les procédés d'évaluation déjà utilisés par les enseignants. Elle légitime le recours moins prononcé de nombreux enseignants à l'évaluation de l'apprentissage intellectuel et leur mise en valeur de l'attitude et de l'effort dans le cas des élèves de moindre aptitude. «Si vous êtes un bon enseignant qui s'intéresse vraiment aux enfants et que vous puissiez leur faire comprendre à quel point vous avez leur apprentissage à coeur, il n'est pas nécessaire d'adhérer à la philosophie *Teaching to Pass* -- il s'agit tout simplement d'une saine philosophie de l'enseignement.»

Par contre, certains enseignants estiment que la nouvelle approche était tout à fait indiquée pour injecter un nouvel enthousiasme dans leur enseignement. Elle a permis d'éliminer les sentiments négatifs qui s'étaient graduellement accumulés dans leur approche des cours de niveau général. Bien que les enseignants interviewés aient manifesté des réactions diverses à l'égard de *Teaching to Pass*, tous avaient à coeur leurs élèves et étaient très inspirés par l'école.

«La philosophie *Teaching to Pass* repose sur une attitude positive. J'insiste sur l'idée du succès en tout, et non seulement dans les études.» Les modalités d'évaluation sont laissées aux départements et aux enseignants; par exemple, certains enseignants choisissent de faire reprendre les tests.

L'école R jouit d'une bonne ambiance ainsi que d'un programme étoffé d'activités extrascolaires. Les élèves sont très fiers de leur école et de sa réputation au sein de la collectivité. Peu d'élèves savent que *Teaching to Pass* est une philosophie, une méthodologie ou une approche distincte. Toutefois, ils n'ignoraient nullement l'importance de l'assiduité ainsi que les conséquences de toute absence sur leurs notes. De plus, ils etaient habituellement au courant de la répartition des notes (c'est-à-dire, 60/40). Plusieurs élèves ont remarqué que les enseignants «voulaient qu'on réussisse à l'école et qu'on passe». En règle générale, on estimait l'évaluation juste. Les élèves entretiennent de bons sentiments à l'égard de leur école et de leurs relations avec les enseignants et les administrateurs.

7. Les écoles S et T

Les écoles S et T offrent un programme parallèle, intitulé *School Within a School* (SWIS), à l'intention des élèves à risque élevé d'abandonner leurs études. Les élèves peuvent s'inscrire au programme à tout moment durant l'année : ils suivent deux cours (une demi-journée) et occupent un emploi rémunéré (une demi-journée) qui ouvre droit à crédit. Les administrateurs des deux écoles participent activement au choix des élèves qui seront admis au programme et à leur orientation pendant qu'ils y participent. Les enseignants sont d'avis que le programme offre des possibilités mais que le manque de personnel empêche d'en développer les effets positifs. Ils hésitent à recommander le SWIS aux élèves en raison de l'inconstance du soutien du personnel.

Au départ, on avait demandé au service d'orientation de l'école T de contrôler le cheminement des élèves du SWIS et de communiquer avec les enseignants, mais la moitié des membres du service n'étaient pas intéressés en raison d'un horaire déjà trop chargé. Ces élèves ont besoin de séances supplémentaires d'orientation, et les orienteurs craignaient de délaisser ainsi les autres élèves. Ces élèves à risque élevé, de l'avis d'un orienteur, «ont besoin de soins intensifs fournis par un professionnel».

Les enseignants chargés de coordonner divers aspects du programme ne sont pas très axés sur le SWIS. Un enseignant a commenté que les élèves qui s'inscrivent au SWIS présentent des risques élevés dans de nombreux domaines; il préfère être associé à l'éducation coopérative qu'au SWIS. Un enseignant qui ne participait pas directement à l'administration du programme mais qui comptait des élèves du SWIS dans ses classes affiche une attitude positive : il estime que le programme permet aux élèves de temporiser de façon positive en leur donnant une chance d'obtenir certains crédits. Dans l'école T, de nombreux enseignants ne savaient pas au juste qui de leurs élèves participaient au SWIS. La plupart des enseignants étaient favorables au programme. Ils croyaient qu'ils pourraient donner leur plein rendement si on leur affectaient des ressources supplémentaires.

Les enseignants de l'école S ne savent pas toujours quels élèves participaient au SWIS. Ils croient cependant qu'il vaut mieux que les élèves ne soient pas facilement identifiés ou mis à l'écart. Dans cette école, l'unité d'études indépendantes sert à l'enseignement individuel. Un enseignant croit que la clé du programme est sa souplesse et le fait que le SWIS aide les élèves à acquérir une certaine autonomie à un moment critique de leur vie.

Nous avons interviewé individuellement les élèves du programme parallèle des écoles S et T. Ils avaient un très mauvais dossier d'assiduité et un piètre rendement; plusieurs avaient des problèmes au foyer et peu d'estime de soi. L'école n'était pas leur première priorité. Si, à prime abord, les élèves croyaient que le SWIS offrait un moyen facile d'obtenir des crédits, aucun d'eux n'entretenait cette opinion une fois le programme amorcé. En règle générale, les élèves aimaient la souplesse offerte par le programme, le travail rémunéré, les crédits et la moindre pression. Un garçon de 11e année participait au SWIS depuis la 9e année et affirmait que ce programme l'avait «sauvé». Tous les élèves ont prononcé des commentaires favorables au sujet du programme et de l'attention individuelle qu'il leur procurait. On se plaignait uniquement du «manque de soutien» de la part de l'école à l'égard des problèmes éprouvés au travail. Le programme a empêché les élèves d'abandonner leurs études, de laisser tomber des matières et de développer une «mauvaise attitude». Certains élèves l'ont recommandé à leurs amis parce qu'il les avait aidés. Un directeur d'école a commenté : «Après avoir suivi le programme, les jeunes se présentent différemment, et je constate que je les perçois même différemment.»

Le SWIS offre des avantages. On encourage les élèves à persévérer en ne suivant que les cours qu'ils choisissent et en obtenant des crédits pour un emploi rémunéré. Le directeur adjoint, la directrice adjointe, le directeur ou la directrice ainsi que le coordonnateur ou la coordonnatrice du programme (les enseignants ignorent habituellement quels élèves suivent le programme) leur accordent une attention particulière. Le programme ne dure qu'un semestre (ou une année) mais aide les élèves à «passer le cap», c'est-à-dire à persévérer tout en obtenant quatre (ou 8) crédits). Les forces du programme sont les suivantes : les élèves n'ont pas à rompre leurs relations sociales à l'école; on trouve de bons employeurs au sein de la collectivité qui connaissent bien les lignes directrices et les observent consciencieusement; une personne (représentant ou représentante du programme parallèle) qui n'est pas un enseignant ou une enseignante défend les élèves. Les désavantages sont les suivants : les élèves peuvent prendre plus de temps pour obtenir les crédits exigés, surtout s'ils laissent tomber les cours de base pendant une année; les cours ne sont pas nécessairement reliés à l'emploi; et le programme peut les «gâter» en ce qui a trait à l'éducation coopérative non rémunérée.

À l'heure actuelle, le programme parallèle ne s'avère pratique qu'avec un petit nombre d'élèves en raison du manque de ressources : on n'y fait appel qu'en dernier recours

pour les élèves à risque élevé. «*Les écoles de l'Ontario* permettra au SWIS de réussir», a affirmé un directeur, parce qu'il est trop difficile d'obtenir 30 crédits. «*Les écoles de l'Ontario* ne tient pas compte des besoins des élèves de niveau général. Je m'étonne parfois que les jeunes continuent de fréquenter l'école.»

L. RÉSUMÉ

Dans les paragraphes qui suivent, nous examinons les forces et les faiblesses des programmes exemplaires étudiés. Bien que ces programmes soient en règle générale bien accueillis par les élèves et les enseignants, il ne faut pas oublier que bon nombre d'entre eux n'avaient été mis en oeuvre que depuis une ou deux années au moment de notre visite, ce qui peut expliquer le peu d'indices d'une augmentation sensible de la persévérance scolaire dans le cas de la plupart des programmes.

Ce sont les tentatives d'offrir de plus grandes possibilités de spécialisation grâce aux écoles d'enseignement spécialisé qui ont connu le moins de succès. L'école dans laquelle on offrait les programmes spécialisés de 11e et de 12e années est située dans une ville de taille moyenne; il s'agit de l'une des quatre écoles où l'on pratique la spécialisation. Les avantages procurés par des programmes axés sur les carrières à l'intention des élèves de niveau général ne semblent pas compenser les désavantages du transport par autobus, qui consomme du temps et éloigne les élèves de leurs amis. (La socialisation des élèves est une fonction importante des écoles secondaires.) De plus, l'école témoigne du caractère et de la situation des élèves qu'elle attire -- dans le cas présent, une situation inférieure car les cours de niveau général ont moins bonne réputation. Bien que certains indices laissent croire au succès de l'école d'enseignement spécialisé dans le domaine des arts, on ne peut en dire autant de l'appui aux écoles spécialisées en études commerciales ou en études technologiques. Chose certaine, l'appui que recueille la spécialisation n'est pas fondé sur le transfert des élèves vers de telles écoles après la 10e année.

Au niveau général, on ne trouve pas beaucoup de programmes de cours regroupés dans la province. Cela dépend en partie du manque de souplesse dont jouissent les écoles dans l'offre de cours regroupés et en partie du fait que les élèves de niveau général ont tendance à avoir pris du retard dans l'accumulation de crédits lorsqu'ils entrent en 11e année, moment où ils opteraient normalement pour un programme de cours regroupés. Par conséquent, ils sont souvent incapables de participer pleinement à un tel programme. En fait, ils sont encore moins tentés de le faire si le programme de cours regroupés comprend un ou deux cours qui risquent de les faire échouer. C'est ainsi que les mathématiques et les sciences, qui sont perçues comme des matières difficiles, font habituellement partie des programmes de cours regroupés en études technologiques. Quoi qu'il en soit, nous n'avons rien trouvé qui puisse nous porter à croire que les programmes de cours regroupés favorisent la persévérance scolaire, et ce malgré les tentatives de rendre l'école plus pertinente que ne le laisse entendre le concept des programmes de cours regroupés.

Grâce à l'appui du ministère de l'Éducation, l'éducation coopérative a pris beaucoup d'ampleur au cours des dernières années. Elle a permis à de nombreux élèves et à leurs enseignants de connaître un succès qui leur avait échappé dans le passé. En Ontario, il n'y a pas de lien naturel entre les écoles, d'une part, et le milieu des affaires et de l'industrie, d'autre part, de telle sorte que le choix des places convenables, l'acquisition de compétences professionnelles et de connaissances pertinentes, et la supervision des élèves au travail a été et sera source de problèmes. Le succès des élèves dans le cadre de ce programme vient étayer les efforts consentis par les enseignants afin de favoriser sa réussite. La majorité des élèves qui participent à l'éducation coopérative suivent le reste de leurs cours avant tout au niveau général.

Les crédits obtenus grâce à l'éducation coopérative facilitent effectivement l'obtention du diplôme (les taux d'échec sont faibles) quoiqu'ils ne soient pas vraiment reconnus comme préalables à un programme d'études collégiales. En raison de l'augmentation du nombre de crédits exigés en vertu de la circulaire *Les écoles de l'Ontario*, il est fort possible que de nombreux élèves de niveau général soient tenus de suivre une cinquième année de cours avant l'obtention du diplôme. Au cours de cette cinquième année, l'éducation coopérative sert à satisfaire aux exigences du diplôme et à faire la transition au monde du travail.

Les élèves abandonnent leurs études secondaires avant tout parce qu'ils échouent. Par conséquent, on ne s'étonnera pas de constater que certains éducateurs tentent de faire adopter des pratiques d'évaluation qui favorisent la réussite des élèves. Nous avons examiné d'assez près un de ces programmes, soit *Teaching to Pass*. Il n'est pas surprenant de constater qu'il vise le niveau général puisque c'est là qu'on trouve le plus grand nombre de décrocheurs éventuels et d'élèves qui souffrent de problèmes de motivation. Bien qu'on s'interroge sur l'importance accordée à l'assiduité, à l'éthique du travail et aux aptitudes sociales, le programme semble donner lieu à une plus grande réussite ainsi qu'à une baisse du taux d'échec et du taux d'abandon scolaire. L'on soutient que lorsque les élèves sont en classe et qu'ils sont attentifs, ils ne peuvent qu'apprendre davantage. Nous ne pouvons encore dire si l'apprentissage intellectuel et l'acquisition de compétences se sont améliorés ou même s'ils se sont maintenus. Mais il n'y a aucun doute que les élèves échouent moins.

Dans la province, les profils d'assiduité varient considérablement d'une école à l'autre. Certains efforts peuvent permettre d'améliorer l'assiduité des élèves de niveau général. Dans le cadre de notre examen de *Teaching to Pass*, nous avons étudié un procédé (5, 10, 15) d'amélioration de l'assiduité. Ce procédé nécessite effectivement du temps et des ressources, mais il semble procurer des résultats positifs. Les élèves sont plus susceptibles de fréquenter l'école régulièrement et ne semblent manifester aucune animosité envers l'école qui tente d'améliorer l'assiduité.

De nombreuses écoles de la province se sont efforcées de rendre l'école attrayante aux élèves. Pour ce faire, on offre habituellement un vaste programme d'activités extrascolaires et l'on met l'accent sur des relations positives entre les élèves et les enseignants tant à l'extérieur qu'à l'intérieur de la salle de classe. Dans une des écoles étudiées qui a fait appel à une telle approche, l'on constate d'emblée la bonne ambiance qui y règne. Les élèves et les enseignants manifestent clairement leur fierté. Fait ironique, les élèves demeurent à l'école plus longtemps bien que les taux d'échec n'aient pas évolué sensiblement et qu'on n'ait donc pas connu une augmentation poussée du nombre de diplômés. Évidemment, on s'attendrait que plus les élèves fréquentent l'école longtemps, plus ils aient de chances d'obtenir leur diplôme.

Une école s'est attachée à être attentive aux besoins des élèves de niveau général en mettant en oeuvre un programme de diagnostic précoce des difficultés d'apprentissage, d'amélioration des relations entre les élèves et les enseignants, et d'amélioration du climat scolaire. Ce programme 9X est relativement nouveau et il est donc difficile d'en déterminer les effets à long terme. Toutefois, ses retombées sont très positives, particulièrement en ce qui a trait à la sensibilité des enseignants aux besoins des élèves de 9e année de moindre habileté et qui manifestent des difficultés d'apprentissage dès le début de l'année. Les critiques tendent à porter sur les effets négatifs du programme de six semaines sur les élèves destinés au niveau avancé; c'est-à-dire, le manque de défi et la réduction du temps accordé à la «couverture» du programme d'un cours exigeant.

Les élèves se désillusionnent souvent de l'école secondaire, souvent parce qu'ils n'arrivent pas à accumuler suffisamment de crédits. Lorsque de tels élèves continuent

de fréquenter les classes régulières, ils nuisent à la motivation des autres. Le programme SWIS vise à identifier de tels élèves et à leur fournir un programme individualisé. De nombreux autres programmes actuellement en oeuvre dans la province affichent des caractéristiques et des objectifs analogues. Ces programmes demandent habituellement du temps et confèrent des responsabilités supplémentaires d'enseignement; ils sont en outre difficiles à mettre en oeuvre à grande échelle. Mais, à plus petite échelle, d'aucuns témoignent de leur efficacité pour la prévention de l'abandon scolaire.

CHAPITRE VII
CONCLUSIONS

A. INTRODUCTION

D'un point de vue politique, il peut éventuellement s'avérer utile à ce moment-ci de monter en épingle le problème de l'abandon scolaire; mais d'un point de vue très pratique, l'objectif de réduire considérablement le taux d'abandon prématuré dans les écoles secondaires de l'Ontario est peut-être irréaliste, et ce pour deux raisons. Tout d'abord, l'abandon des études est fonction de la réussite scolaire : c'est donc dire que l'augmentation du nombre de crédits requis pour l'obtention du diplôme à la suite de l'introduction de la circulaire *Les écoles de l'Ontario*, sans augmentation correspondante du taux de réussite, risque de donner lieu à une hausse du nombre de décrocheurs. Deuxièmement, on observe depuis le début des années 1950 que le taux d'abandon scolaire tend à augmenter en fonction du nombre de possibilités d'emploi offertes aux jeunes et vice versa; par conséquent, la récente croissance économique devrait aussi favoriser une hausse du taux d'abandon. Cela dit, comment les écoles peuvent-elles s'acquitter de leur mandat de réduire l'abandon prématuré des études? Nous tentons, dans ce chapitre, de saisir les fils conducteurs de cette étude afin d'isoler les dimensions des programmes qui pourraient favoriser l'augmentation de la proportion de diplômés dans les écoles secondaires.

Quelle est la proportion optimale d'élèves qui devraient persévérer jusqu'à l'obtention de leur diplôme d'études secondaires? Le nombre plus ou moins grand de diplômés est-il source de coûts socio-économiques? L'expérience américaine a peut-être quelque chose à nous enseigner. Bien que la situation varie sensiblement d'un État à l'autre, les écoles américaines affichent, dans l'ensemble, un taux de persévérance scolaire plus élevé que celui des écoles ontariennes. Pour ce faire, il semble qu'on soit prêt à accepter une augmentation des inscriptions dans les programmes généraux plutôt que dans les programmes préparatoires au collège ou dans les programmes de formation professionnelle, une augmentation des inscriptions dans les cours non théoriques tels que les cours axés sur les services personnels ou le développement personnel, une diminution des attentes face aux devoirs et une baisse du rendement dans les tests normalisés. L'Ontario devrait-elle adopter une telle tendance?

Les élèves, et dans une grande mesure leurs parents, estiment que l'enseignement secondaire doit tout d'abord servir à améliorer les possibilités de carrière avant de fournir une bonne éducation générale. Lorsque les possibilités professionnelles sont limitées par un manque de succès dans les cours théoriques et lorsque les élèves qui échouent sont regroupés dans des cours de niveaux général et fondamental, il s'ensuit une désaffection qui finit par entraîner l'abandon d'un bon nombre de ces élèves. Les élèves ne peuvent être motivés par des programmes sans rapport précis avec une carrière. Lorsque les jeunes poursuivent leurs études, la province y trouve peut-être son compte sur les plans social et économique (c'est-à-dire en exerçant une emprise sur les adolescents durant une période de leur vie où ils adoptent un comportement à risque élevé et en réduisant la main-d'oeuvre lorsque les possibilités d'emploi sont rares). Mais les désavantages sont peut-être tout aussi grands. Par exemple, on risque d'aliéner davantage les jeunes en réduisant l'accès à des carrières qui exigent des études supérieures et en nuisant à la qualité de l'apprentissage de l'ensemble des élèves. Il s'agit donc de savoir quelle est la proportion optimale de diplômés qui permet de répondre aux besoins tant des jeunes que de la société. Il vient un temps où les tentatives de retenir les élèves nuisent à la qualité de l'apprentissage dans les écoles. À preuve, la situation des élèves de l'Ontario qui suivent surtout des cours de niveau général. Avec le temps, on a réduit les devoirs et les examens tout en mettant l'accent sur l'attitude comme indice du rendement, sans pour autant améliorer la

motivation, comme en témoigne la répartition des notes et la croissance des ateliers de niveau général à l'intention des enseignants.

B. QUI SONT LES DÉCROCHEURS?

Les élèves abandonnent leurs études en raison d'une grossesse ou parce que leur religion les décourage de faire des études supérieures, ou encore parce qu'ils ont des problèmes de comportement, que leurs cours ne sont pas pertinents, et ainsi de suite. Mais la raison prédominante de l'abandon scolaire est tout simplement l'absence de succès. La grande majorité des élèves interrogés dans le cadre de cette étude ont quitté l'école parce qu'ils avaient pris tellement de retard qu'ils n'avaient plus grand chance d'obtenir leur diplôme. Comment se fait-il que tant d'élèves échouent lorsque le système est conçu de façon à offrir des cours d'un niveau de difficulté assorti aux aptitudes de chacun? On s'inquiète peu du taux d'abandon scolaire chez les élèves de niveau avancé, bien qu'un nombre considérable de ces élèves abandonnent effectivement leurs études. Pourquoi ces élèves qui éprouvent des difficultés ne suivent-ils pas leurs cours à un niveau de difficulté compatible avec leurs habiletés?

Les élèves amorcent leurs études secondaires avec un dossier vierge. Leurs échecs antérieurs n'influent pas sur l'obtention des 30 crédits exigés pour le diplôme, si ce n'est qu'ils servent à prédire les échecs. Certains élèves échouent parce qu'ils s'inscrivent à des cours trop difficiles mais surtout parce qu'ils manquent de motivation pour satisfaire aux exigences du cours. Cette tendance à l'abandon scolaire après l'échec n'a pas échappé aux chercheurs américains et, dans une moindre mesure, canadiens. On a réagi en mettant au point des méthodes d'identification anticipée. En Ontario, on fait appel à une nouvelle méthode en 9e année (*L'école et moi*, Quirouette, 1987), mais il est trop tôt pour évaluer ses répercussions.

Il est évident que la façon la plus directe de réduire le taux d'abandon est d'augmenter le taux de réussite. Pour ce faire, on peut accroître la motivation des élèves au moyen de programmes plus pertinents, d'une amélioration des relations enseignants-élèves, d'une amélioration de la qualité des services d'orientation et d'une réduction ou d'une modification des attentes en matière d'évaluation. Notre examen des programmes exemplaires aborde ces diverses dimensions.

C. LE TRAVAIL À TEMPS PARTIEL INFLUE-T-IL SUR L'ABANDON SCOLAIRE?

Au cours des dernières années, un vaste secteur de l'économie s'est développé grâce au travail à temps partiel des adolescents. Une bonne partie de cette économie dépend aussi du pouvoir d'achat de ces mêmes adolescents (par exemple, les disques, la restauration minute). Leur faible rémunération évite les augmentations de prix. Par exemple, que coûterait un hamburger si les cuisiniers recevaient le même salaire que les ouvriers de l'automobile? Près des deux tiers des élèves de palier secondaire de cycle supérieur travaillent à temps partiel et la plupart des autres cherchent un tel emploi. L'argent ainsi gagné est affecté avant tout aux dépenses personnelles. Une importante étude américaine affirme que le travail à temps partiel des élèves offre plus de désavantages que d'avantages (Greenberger et Steinberg, 1986). Les élèves connaissent une richesse prématurée qui leur inculque des habitudes de dépense difficiles à modifier lorsque débute la carrière et que le revenu discrétionnaire est moindre. Ils acquièrent de mauvaises habitudes de travail parce que leurs emplois n'ont pas d'incidence sur leur carrière; c'est-à-dire qu'ils peuvent décider jusqu'à un certain point quand ils travaillent et quels efforts ils consentent. De plus, le travail à temps partiel est une raison de ne pas faire ses devoirs. On estime que les avantages procurés par le

développement de qualités telles que la fiabilité et la responsabilité chez les jeunes et le maintien du faible coût de certains produits consommés par la société ne compensent pas les résultats négatifs.

Le travail à temps partiel influe sur la qualité du travail scolaire et réduit les possibilités de participation à la vie sociale de l'école. Près de 40 pour cent de la main-d'oeuvre étudiante travaille plus de 20 heures par semaine et les effets néfastes de cette situation sur le rendement scolaire sont évidents. Le rapport Radwanski a présenté une recommandation explicite sur le travail à temps partiel :

> Que l'école secondaire prenne l'initiative de sensibiliser tous les élèves au préjudice qu'ils peuvent porter à leurs études par un travail à temps partiel excessif, et que soit envisagée la possibilité d'inscrire dans le code de conduite de l'école la période maximale acceptable de travail à temps partiel au cours de l'année scolaire (1988, p. 199).

À notre avis, les écoles devraient adopter une politique qui recommande au plus 12 heures de travail à temps partiel par semaine.

Nous avons relevé peu d'indices voulant que le travail à temps partiel incite les élèves à quitter l'école. Plus de 40 pour cent des décrocheurs interrogés ne travaillaient pas au moment de l'abandon de leurs études, et un tiers des décrocheurs ont obtenu un emploi qu'ils effectuaient déjà à temps partiel. Très peu des emplois pour lesquels les élèves ont quitté l'école étaient assez rémunérateurs pour leur permettre de subvenir à leurs besoins ou leur ouvrir des possibilités de carrière. Par contre, le travail à temps plein légitime l'abandon scolaire et un faible nombre de décrocheurs qui avaient des chances raisonnables d'obtenir leur diplôme ont choisi de travailler après avoir pesé le pour et le contre. En fait, la grande majorité des élèves qui abandonnent leurs études estiment que la persévérance n'offre que peu d'avantages; un très faible pourcentage quitte effectivement l'école pour accepter un emploi à temps plein.

D. L'ÉVALUATION DES ÉLÈVES

1. Les répercussions de la circulaire *Les écoles de l'Ontario* sur l'évaluation et le cheminement des élèves

Puisque la circulaire *Les écoles de l'Ontario* n'a été mise en oeuvre qu'il y a quatre ans, il est difficile de déterminer ses effets sur la persévérance scolaire dans les écoles secondaires de l'Ontario. Une analyse du taux de réussite offre un certain aperçu des effets éventuels. Nous avons constaté un très faible écart entre les taux de réussite dans les cours théoriques avant et après la mise en oeuvre de la circulaire *Les écoles de l'Ontario*; par contre, puisque *Les écoles de l'Ontario* exige davantage de crédits et davantage de cours obligatoires, il risque d'y avoir une augmentation du taux d'abandon scolaire à l'échelle de la province.

Il y a d'autres facteurs qui exercent des effets négatifs ou positifs sur la poursuite des études jusqu'à l'obtention du diplôme d'études secondaires. Tout d'abord, on ne sait trop quelle sera la norme pour l'obtention du diplôme. Si l'on en vient à reconnaître qu'il faut compter cinq ans pour obtenir le DÉSO, un grand nombre d'élèves qui semblent disposés à poursuivre leurs études, malgré des notes qui naguère les auraient incité à abandonner, pourraient persévérer. Ensuite, l'attention accordée par les médias et les milieux politiques à l'abandon des études encourage les jeunes à poursuivre leurs études et accroît la mauvaise réputation des décrocheurs. Enfin, les possibilités d'emploi offertes aux jeunes augmentent, ce qui habituellement donne lieu à une augmentation du taux d'abandon, bien que nous ayons constaté que les emplois offerts

aux décrocheurs sont relativement mal rémunérés et offrent peu de possibilités d'avancement. Peu importent les facteurs, les données recueillies sur l'accumulation de crédits donnent à croire à une légère augmentation du taux d'abandon scolaire à la suite de la mise en oeuvre de la circulaire *Les écoles de l'Ontario.*

2. Les tendances en matière d'évaluation des élèves

Il y a longtemps que l'évaluation des élèves de niveau général pose des problèmes aux enseignants des écoles secondaires de l'Ontario. Bien qu'on reconnaisse qu'il faille évaluer les élèves de niveau fondamental en fonction du comportement et de critères affectifs, de nombreux enseignants ont tenté d'évaluer les élèves de niveau général d'une façon analogue à ceux du niveau avancé. Cette approche ne s'est pas avérée très fructueuse et, au fil du temps, on a réduit de beaucoup les exigences quant aux cours et aux devoirs. Deux tendances contradictoires sont à l'oeuvre. D'une part, *Teaching to Pass*, avec son accent sur l'assiduité, l'éthique du travail et les aptitudes sociales, fait moins de place à la compréhension du contenu théorique et à l'acquisition de compétences. Pour beaucoup d'enseignants, *Teaching to Pass* légitime l'orientation qu'ils avaient adoptée et, par conséquent, cette philosophie a été bien reçue de par la province. Par contre, le rapport Radwanski recommande sans ambiguïté une évaluation axée sur le produit, contrôlée dans une grande mesure par des tests externes normalisés. Les constatations présentées dans le présent rapport ne permettent pas de croire que des programmes plus pertinents (par exemple, des programmes de cours regroupés axés sur la carrière) puissent occasionner une baisse du taux d'abandon scolaire. Il est tout aussi évident que l'approche *Teaching to Pass* peut favoriser l'accroissement de la persévérance. Il est difficile d'imaginer une augmentation de la persévérance scolaire des élèves de niveau général par suite d'une mise en valeur des connaissances et des compétences assortie de tests normalisés à l'échelle de la province à moins que, pour des raisons qui nous échappent, de telles circonstances motivent davantage les élèves.

E. LES PROGRAMMES EXEMPLAIRES AU NIVEAU FONDAMENTAL

Bien que nous n'ayons observé dans aucune école une amélioration radicale du taux de persévérance scolaire des élèves de niveau fondamental, nous avons vu dans certains cas des améliorations considérables par rapport aux normes provinciales. Nous avons dégagé un certain nombre de principes qui sous-tendent l'élaboration de programmes efficaces à l'intention des élèves de niveau fondamental.

1) Les programmes doivent tenir compte du fait que ces élèves ont connu peu de succès à l'école et qu'ils ont donc peu d'estime de soi et tendent à abandonner face au risque d'un échec. L'abandon scolaire aux environs de l'âge de 16 ans qui caractérise ces élèves témoigne d'un rejet non équivoque de l'expérience scolaire.

2) L'école secondaire est probablement la dernière expérience de ces élèves au sein du réseau scolaire. Les cours et les programmes qu'on leur présente doivent donc leur offrir des possibilités de carrière qui ne sont peut-être pas aussi exigeantes mais qui sont comparables à celles que l'enseignement postsecondaire offre aux autres élèves d'écoles secondaires. Il faut que l'obtention de 30 crédits constitue un objectif réaliste pour ces élèves. Il importe donc de leur présenter des critères d'obtention de diplôme et des modèles de rôle d'élèves qui réussissent ainsi que des taux de réussite qui ne démentent pas cet objectif.

3) Le programme extrascolaire d'une école doit favoriser la participation des élèves de niveau fondamental en leur facilitant l'accès et en tenant compte de leurs intérêts.

4) Le système de crédits offre aux élèves des calendriers individualisés et personnalisés et une apparence de souplesse. Les élèves de niveau fondamental devraient jouir d'autant de latitude dans le choix de leurs cours que les autres élèves. Malgré leur mérite comme préparation à une carrière, les programmes de cours regroupés qui n'offrent presque aucun choix peuvent être source d'opposition; ils ne sont pas conformes au souci d'individualisation des programmes qui sous-tend *Les écoles de l'Ontario.*

5) Afin de permettre à ces élèves de traverser les périodes de stress, il importe de contrôler de très près leur adaptation personnelle et sociale.

Nous proposons les cours et les programmes suivants au niveau fondamental.

1. Les cours et les programmes de niveau fondamental

En 9e et en 10e années, il faudrait offrir des possibilités d'explorer des carrières. Il faut établir de bonnes relations entre les élèves et les enseignants, surtout en ce qui a trait aux possibilités offertes par l'école. Les 11e et 12e années devraient mettre l'accent sur la préparation à une carrière. Il faut offrir un élément de choix afin que les élèves aient l'impression d'avoir une certaine emprise sur leur vie. Bien que cela soit difficile à offrir dans les écoles polyvalentes, l'effort en vaut le coût, même si les choix doivent être limités.

La très grande majorité des élèves passent directement de l'école au marché du travail. Par conséquent, un programme d'éducation coopérative bien conçu et bien encadré permet une excellente transition. Naturellement, il faut que l'éducation coopérative ait un rapport direct avec des intérêts professionnels manifestes. Au lieu d'offrir l'éducation coopérative en 11e et en 12e années, on peut offrir en 11e année un stage en milieu de travail de plus courte durée dans le cadre d'un ou des cours spéciaux, suivi d'un programme plus poussé d'éducation coopérative en 12e année.

2. L'évaluation des élèves

Puisque ces élèves ont de lourds antécédents d'échec scolaire, il importe de renverser rapidement cette tendance : dès les premiers mois de la 9e année, l'enseignement et l'évaluation devraient favoriser l'acquisition de confiance. Il faut développer des attentes de succès petit à petit grâce à un encouragement considérable de la part des enseignants. Il ne sert à rien de faire échouer ces élèves dans l'espoir qu'ils travailleront plus fort. Les taux d'échec doivent être faibles; il faut valoriser le succès dans toutes les dimensions du travail en classe. Il faut que les élèves extrapolent les taux élevés de réussite en 9e année jusqu'à l'obtention du diplôme. La philosophie *Teaching to Pass* convient particulièrement bien à ces élèves. Il ne faut pas pour autant faire fi des objectifs d'éducation généraux mais plutôt les conjuguer à un programme d'études axé sur la carrière et la préparation à la vie.

3. L'orientation

Puisque ces élèves risquent d'abandonner leurs études longtemps avant l'obtention du diplôme, il faut contrôler de près leur cheminement et les appuyer lorsque nécessaire. Les orienteurs doivent nécessairement partager cette responsabilité avec les enseignants dont la plupart des cours sont au niveau fondamental. Dans les écoles polyvalentes en particulier, il est nécessaire que les orienteurs en connaissent beaucoup plus sur les possibilités de carrière des élèves de niveau fondamental. Idéalement, il faudrait intégrer l'orientation à un vaste éventail de services, y compris l'éducation de l'enfance en difficulté et l'éducation coopérative. Il est essentiel que ces élèves se sentent en confiance avec les enseignants et les orienteurs qui oeuvrent au sein d'un département

intégré de services aux élèves. C'est là qu'on peut établir la norme de l'obtention du diplôme et la faire respecter.

4. Les programmes d'activités extrascolaires

Dans les écoles polyvalentes, les élèves de niveau fondamental participent rarement au programme d'activités extrascolaires. Ils ont besoin de vivre d'autres réussites que celles que leur procurent leurs cours théoriques, mais ces activités doivent avoir un rapport direct avec leurs intérêts. On a connu des succès grâce à des clubs et à des activités reliées à la mode, à la musique rock et aux automobiles.

5. CIPR

Nous avons constaté peu d'uniformité dans l'application du processus du comité chargé de l'identification et du placement des élèves et de la révision des cas (CIPR). Dans certaines écoles, presque tous les élèves de niveau fondamental passent par le comité, tandis que dans d'autres, le pourcentage n'est que de 20. Nous proposons d'envisager une définition plus précise et une plus grande normalisation des modalités de recours au CIPR afin de garantir l'égalité des chances.

F. LES PROGRAMMES EXEMPLAIRES AU NIVEAU GÉNÉRAL

Il nous a été impossible de déterminer clairement dans chacune des écoles tous les éléments qui pourraient être réunis de diverses façons pour composer des programmes destinés à améliorer le taux de persévérance scolaire des élèves de niveau général. Nous nous contentons donc de présenter une interprétation de ce qui semble fonctionner le mieux.

N'oublions pas qu'à la différence des élèves de niveau fondamental, les élèves de niveau général affichent une beaucoup plus grande hétérogénéité quant à leurs aptitudes, à leurs habiletés et à l'ensemble de cours suivis. Par conséquent, l'idée d'un enchaînement de cours sur trois ou quatre années qui se poursuivrait au cours des études postsecondaires ne peut répondre aux besoins de tous ces élèves. Certains élèves amorcent leurs études secondaires au niveau avancé; en 12e année, ces élèves composent la plus grande partie des élèves de niveau général. Près de la moitié des élèves qui commencent leurs cours de base au niveau général abandonnent leurs études avant l'obtention du diplôme. Il y a aussi un pourcentage important d'élèves qui suivent à la fois des cours de niveau général et de niveau avancé. Les éducateurs ontariens ont du mal à s'y retrouver et donc à donner un sens d'orientation aux élèves.

1. Les programmes de cours regroupés

Les programmes de cours regroupés réunissent des cours axés sur des objectifs généraux de carrière. Il est impossible pour l'école polyvalente type d'offrir une vaste gamme de programmes. Si elle offre des cours regroupés, elle ne les offre que dans quelques matières et ne peut donc y intéresser qu'une faible proportion de la population scolaire. Dans les écoles qui offrent des programmes de cours regroupés, nous n'avons constaté aucun accroissement de l'intérêt, du taux de réussite scolaire ou du taux de persévérance grâce à ces programmes. Les programmes de cours regroupés sont relativement nouveaux et il faudra peut-être plus de temps pour évaluer avec précision leur efficacité globale. La réaction des élèves et des enseignants n'est pas encourageante.

Les programmes semblent le plus prometteur en études commerciales et en secrétariat; en études technologiques, la vaste gamme de possibilités nuit à leur efficacité. Il

semble que la diversité des programmes de cours regroupés d'une école à l'autre n'aide en rien le milieu des affaires et l'industrie à comprendre ce qu'offre un diplômé issu d'un certain programme. Lorsqu'ils embauchent, les employeurs s'attardent rarement à tel ou tel cours, ou tel ou tel programme. Les programmes de cours regroupés prennent leur valeur lorsqu'ils sont conjugués à un apprentissage.

De plus, un bon nombre d'élèves qui seraient admissibles aux programmes de cours regroupés ont connu certains échecs en 9e et en 10e années. Par conséquent, ils ne cherchent qu'à obtenir un diplôme avec le minimum de risques d'échec. Cet objectif réduit l'attrait des programmes de cours regroupés.

2. L'éducation coopérative

Les programmes d'éducation coopérative en Ontario attestent la pauvreté des relations entre les écoles et le milieu des affaires et l'industrie. Naguère, les possibilités d'emploi étaient rares et il était difficile d'obtenir des placements en éducation coopérative à tous les niveaux, de l'école secondaire au collège et à l'université. Il y a toujours un risque lorsque les programmes d'écoles secondaires deviennent tributaires de l'état de l'économie. Toutefois, les avantages l'emportent clairement sur les désavantages. Avec le temps peut-être, les rapports entre les écoles et le milieu des affaires et l'industrie se raffermiront et s'intégreront afin de favoriser la stabilité de l'éducation coopérative.

L'éducation coopérative a su offrir aux élèves les crédits nécessaires pour obtenir un diplôme dans un cadre de travail où le risque d'échec est faible. La notion de faible risque à l'égard de la réussite ou de l'échec scolaire est un facteur important de la viabilité des cours d'éducation coopérative. En règle générale, l'éducation coopérative permet aux élèves de niveau général de se préparer au travail tout en poursuivant leurs études jusqu'à l'obtention du diplôme. Elle sert rarement de préalable à des études postsecondaires. L'éducation coopérative offre divers avantages à des élèves de divers niveaux de difficulté, mais elle semble offrir le plus grand avantage aux élèves de niveau général ou fondamental qui passent directement de l'école au marché du travail. Le programme exige un contrôle rigoureux et une attention particulière afin de maintenir les relations avec les employeurs et d'assurer un apprentissage de qualité aux élèves. Il est possible d'établir des calendriers qui minimisent les empiétements sur l'expérience scolaire de l'élève.

3. Les programmes parallèles et les programmes de rattrapage

Les programmes parallèles comme ceux qu'incarne le SWIS visent à cibler les élèves qui risquent d'échouer et à leur offrir un enseignement individualisé qui les encouragera à persévérer. Ces programmes sont caractérisés par des rapports étroits entre les élèves et les enseignants; ils peuvent s'avérer efficaces mais à petite échelle, en raison de leur coût.

Habituellement, les élèves qui prennent du retard en échouant certains cours doivent reprendre ces cours en entier et selon le même horaire. Des possibilités de rattrapage en mathématiques et en anglais, en vertu desquelles les élèves pourraient reprendre le temps perdu, permettraient aux élèves qui risquent d'échouer de se rétablir sans perdre de crédit.

Toutefois, les élèves qui échouent certains cours devraient avoir l'occasion de se reprendre grâce à un calendrier flexible qui ne les prive pas d'un accès à d'autres crédits pendant leur rattrapage dans un ou plusieurs cours, ce qui les encouragerait à persévérer jusqu'à l'obtention du diplôme. Bien que de telles mesures soient courantes

dans les programmes de rattrapage collégiaux, nous n'avons pu en trouver d'équivalent dans les écoles secondaires de l'Ontario.

Les programmes de rattrapage et les programmes parallèles sont habituellement perçus comme des voies d'évitement et ont donc mauvaise réputation. Il y a une longue tradition en Amérique du Nord d'introduction et d'abolition de programmes de rattrapage. Bien que la démonstration du succès de tels programmes ne soit plus à faire, ils durent souvent peu de temps en raison de la mauvaise réputation qui s'attache aux élèves qui les fréquentent et de la difficulté de les mettre en oeuvre. Néanmoins, des programmes parallèles, des programmes de rattrapage et des programmes de perfectionnement souples sont autant de possibilités de faire persévérer les élèves qui échouent jusqu'à l'obtention du diplôme.

4. Le climat scolaire

Il existe de nombreuses recherches sur les répercussions du climat scolaire sur le taux d'abandon. Les écoles qui réussissent à inspirer à leurs élèves un sentiment de fierté et d'appartenance face à l'école ont plus de chances de les voir persévérer que les autres. À notre avis, le climat scolaire est fonction de l'orientation axée sur l'élève, de la politique d'assiduité et de discipline et du programme d'activités extrascolaires.

L'absentéisme peut nuire à l'atmosphère de l'école. Les élèves de niveau général ont tendance à afficher une piètre assiduité. Des politiques d'assiduité rigoureuses tel que le programme «5, 10, 15» décrit au chapitre VI gardent les élèves à l'école où ils ont plus de chances de terminer leurs cours avec succès.

Une des écoles étudiées met l'accent, à l'échelle de l'école, sur l'élève : c'est-à-dire qu'on se centre sur l'élève et non sur ses cours, ce qui donne lieu à des relations positives entre les élèves et les enseignants et à une amélioration du taux de persévérance scolaire. En créant un climat et une atmosphère positives au sein de l'école, le personnel espérait que leur expérience scolaire procurerait une plus grande satisfaction aux élèves. L'école tente aussi d'offrir des activités extrascolaires qui sachent plaire aux élèves de niveau général. En fait, l'école donne aux élèves un sentiment d'appartenance beaucoup plus prononcé que ce que nous observons habituellement ailleurs dans la province.

5. L'évaluation des élèves

Les élèves de niveau général sont plus susceptibles de demeurer aux études s'ils réussissent. Au cours des dernières années, un certain nombre de directeurs d'écoles ont donné le mot d'ordre à leurs enseignants d'arrêter de faire échouer un grand nombre d'élèves. Bien que cela ait eu l'effet souhaité, soit conserver plus d'élèves jusqu'à l'obtention du diplôme, certains enseignants estiment qu'on a ainsi compromis les normes de rendement scolaire. Dernièrement, le programme *Teaching to Pass*, qui tient compte de l'éthique du travail, de l'assiduité et des aptitudes sociales dans l'évaluation de l'élève a permis de réduire le taux d'échec. Idéalement, il faudrait mettre en oeuvre davantage de programmes de préparation à la carrière pertinents afin de surmonter les problèmes de motivation de ces élèves et d'améliorer leur rendement scolaire; malheureusement, rien n'indique que cela est en voie de se faire. Notre analyse révèle cependant clairement que, peu importent les circonstances qui y donnent lieu, la réduction des taux d'échec est le plus grand facteur de la baisse du taux d'abandon scolaire.

6. Les services aux élèves

Nous n'avons rien constaté de remarquable au sujet des modalités d'orientation professionnelle dans le cadre des programmes exemplaires étudiés si ce n'est que, dans quelques écoles, les élèves et le personnel avaient une opinion plus positive du service d'orientation que dans d'autres. En règle générale, l'orientation des élèves de niveau général ne diffère pas des autres approches. Nos travaux antérieurs ont révélé que la majorité de ces élèves sont insatisfaits des services d'orientation qu'ils reçoivent. Les orienteurs ont tendance à consacrer la majorité de leur temps à aider les élèves à remplir des formulaires de demande d'admission au niveau postsecondaire ou à conseiller les élèves qui éprouvent des problèmes personnels. La plupart des élèves qui prévoient passer directement de l'école secondaire au marché du travail ont l'impression que les orienteurs ne s'intéressent pas particulièrement à eux et qu'ils connaissent mal le genre de travail qu'ils pourraient obtenir.

À notre avis, les services d'orientation seraient plus efficaces pour l'ensemble des élèves s'ils étaient intégrés au programme d'éducation coopérative et d'éducation de l'enfance en difficulté. Cette intégration permettrait aux orienteurs d'avoir facilement accès à des renseignements sur les possibilités d'emploi pour les élèves qui ne se destinent pas à l'université, améliorerait l'accès aux services d'orientation des élèves inscrits au programme d'éducation coopérative qui se sentent souvent coupés du service d'orientation et, plus généralement, améliorerait l'accès des élèves à une vaste gamme de services.

G. LA FORMULE DES VOIES

On a fait beaucoup de cas de la proposition de George Radwanski d'abandonner la formule des voies dans les écoles secondaires. Radwanski s'inspire fortement du travail de Jeannie Oakes pour faire cette recommandation. Toutefois, l'étude de M^me^ Oakes ne visait pas à comparer les effets de cette formule dans les écoles secondaires. Ce qu'elle a démontré, c'est que presque toutes les écoles secondaires des États-Unis ont adopté cette formule dans une certaine mesure et que la répartition par niveau a des répercussions directes sur l'apprentissage scolaire et sur les carrières futures des jeunes. M^me^ Oakes ne donne aucun cas d'école secondaire qui ne recoure pas à la formule et qui fonctionne efficacement, pas plus qu'elle n'offre de proposition qu'on pourrait juger concrète. S'inspirant du travail des critiques sociaux, elle mentionne que le «savoir de haut niveau» est réservé aux élèves de «haut niveau», et laisse entendre que plus les élèves ont accès longtemps à ce haut savoir, plus grande sera l'égalité des chances. Toutefois, la question n'est pas vraiment de savoir si les élèves de niveau inférieur ont accès à des connaissances de haut niveau mais plutôt de connaître le rôle que ces connaissances jouent dans la détermination de l'accès aux études supérieures.

Aux États-Unis, des examens externes jouent un rôle déterminant dans l'admissibilité aux établissements d'enseignement postsecondaire. À l'heure actuelle en Ontario, le classement des élèves est fait au sein des écoles à l'aide des notes et des niveaux de difficulté. Il est possible de retarder la répartition sélective des élèves par niveau de difficulté jusqu'après une ou deux années d'école secondaire; toutefois, dans les écoles secondaires de l'Ontario, il faudra procéder à une certaine forme de répartition pour déterminer qui aura accès à l'université et au collège. Le système de crédits, grâce aux horaires individualisés, réduit de beaucoup certains des effets négatifs décrits par M^me^ Oakes. Par contre, il ne prépare que très peu les élèves qui ne poursuivent pas d'études universitaires ou collégiales à la vie après l'école secondaire.

H. LE MOT DE LA FIN

Les questions des décrocheurs, de la pertinence des programmes d'études secondaires et de l'aptitude des écoles à préparer les élèves à leur vie postsecondaire sont des plus complexes. L'approche adoptée dans la présente étude affiche des forces et des faiblesses. Espérons toutefois qu'elle indiquera certaines pistes aux éducateurs qui leur permettront d'offrir à leurs élèves une expérience scolaire satisfaisante et valable.

BIBLIOGRAPHIE

Anderson, C.S., 1982. The Search for School Climate: A Review of the Research, *Review of Educational Research*, 52(3):368-420.

Département de l'Éducation, Californie, 1986. *California Dropouts: A Status Report*, Sacramento, (CA.)

Cheng, M. et Ziegler, Suzanne, 1986. *Moving from Elementary to Secondary School: Procedures Which May Facilitate the Transition Process*, Service de recherche, Conseil scolaire de Toronto, Toronto (Ontario).

Cipywnyk, S.V., Pawlovich, W.E. et Randhawa B.S., 1983. Early School Leavers in Saskatchewan: A Preliminary Study, Rapport non publié, Department of Educational Psychology, Université de la Saskatchewan.

D'Amico, R., 1984. Does Working in High School Impair Academic Progress? *Sociology of Education*, 57:157-64.

Dropout Advisory Council. *Dropout Retrieval Project, 1st Year Report, 1986.* Baltimore (MD).

Duhon, R.M. et Mouton, A., 1985. *An Investigative Analysis of High School Dropout Rates in Louisiana Schools*, McNeese State College of Education, Lake Charles (LA).

Foley, E. et Oxley, D., 1986. *Effective Dropout Prevention: An Analysis of the 1985-1986 Program in New York City*, Report N°. 3, Dropout Prevention Series, Carnegie Corporation of New York, New York (NY).

Greenberger, E. et Steinberg, L., 1986. *When Teenagers Work*, Basic Books, Inc., New York (NY).

Grossnickle, D.R., 1986. *High School Dropouts: Causes, Consequences and Cure*, Phi Delta Kappa Education Foundation, Bloomington (IN).

Joubert, L. et al., 1986. *High School Leavers: High School Students Who Left School before Graduating, 1983-1984.* Publication n° 459. Los Angeles (CA).

Hall, O. et Carlton, R., 1977. *Basic Skills at School and Work*, Conseil économique de l'Ontario, Toronto (Ontario).

Karp, Ellen, Goldfarb Consultants, 1988. *Le phénomène des décrocheurs dans les écoles secondaires de l'Ontario : un rapport à l'Étude sur le système d'éducation et les abandons scolaires en Ontario*, ministère de l'Éducation de l'Ontario, Toronto (Ontario).

King, A.J.C., 1986. *The Adolescent Experience*, Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario, Toronto (Ontario).

King, A.J.C. et White, E.M., 1974. *On Dropping Out*, ministère de l'Éducation de l'Ontario, Toronto (Ontario).

King, A.J.C., Warren, W.K. et Coles, B.J., 1980. *Holding Power II: A Study of Factors Related to Student Retention in Ontario Secondary Schools*, Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario, Toronto (Ontario).

King, A.J.C., Warren, W.K. et Peart, M.J., 1988. *The Teaching Experience*, Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario, Toronto (Ontario).

King, A.J.C. et Hughes, J., 1985. *Secondary School to Work. A Difficult Transition*, Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario, Toronto (Ontario).

Knowles, D.W. et Henly-Lewis, J.U., 1972. Attitudes of Students in a Student-Centred High School, *Canadian Counsellor*, 6(1):20-26.

Larsen, P. et Shertzer, B., 1987. The High School Dropout, Everybody's Problem, *School Counsellor*, 43(3):163-169, janvier 1987.

Lartner, S. et Eason, G., 1978. *The "Leaving School Early" Students: Characteristics and Opinions*, Service de recherche, Conseil scolaire de Toronto, Toronto (Ontario).

Los Angeles Unified School District, 1985. *A Study of Student Dropouts*, Los Angeles (CA).

McDill, J. et al., 1986. *High Cost of High Standards. School Reform and Dropouts*, American Educational Research Association, San Francisco (CA).

Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1988. *Student Retention and Transition. A Selection of Program Models*, Toronto (Ontario).

Mizell, M.H, 1987. *The Identification of School Districts Which Need to Take Extraordinary Initiatives to Prevent the Potential for Increased Dropouts Following the Administration of the 1988 "Exit Exam"*, South Carolina State Board for Technical and Comprehensive Education, Columbia (SC).

Oakes, Jeannie, 1985. *Keeping Track. How Schools Structure Inequality*, Yale University Press, New Haven (CT).

Operation Success, 1984, Commanditée par le ministère de l'Éducation de l'État de New York, Université de New York, Flushing (NY).

Pawlovich, W., 1985. Early School Leaving: Antecedents, Correlates and Consequences, *Guidance and Counselling*, 1(2):41-54, nov./déc. 1985.

Peebles, D. , 1973. *Dropping Out: A Review of Research and Literature*, Conseil scolaire de North York, Toronto (Ontario).

Prestholdt, P.H. et Fisher, J.L., 1983. Dropping Out of High School: An Application of the Theory of Reasoned Action, Communication présentée lors de l'assemblée annuelle de la Southeastern Psychological Association, Atlanta (GA).

Quirouette, P., 1987. *L'école et moi*, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, Ottawa (Ontario).

Radwanski, G., 1987. *Étude sur les systèmes d'éducation et les abandons scolaires en Ontario*, ministère de l'Éducation de l'Ontario, Toronto (Ontario).

Sewell, T.E. et al., 1981. High School Dropout: Psychological, Academic, and Vocational Factors, *Urban Education* (61):65-76.

Sikes, M. et Hildebrand, J.A., 1986. *Research Summary on Retention and Research Summary on Dropouts*, Florida Educational Research and Development Council Inc., Sanibel (FL).

Stern, D. et al., 1986. *Reducing the High School Dropout Rate in California: Why We Should and How We May*, Université de la Californie, Institute of Governmental Studies, Berkeley (CA).

Sullivan, Michael, Decima Research, 1988. *Analyse comparative des décrocheurs et des non-décrocheurs dans les écoles secondaires de l'Ontario : un rapport à l'Étude sur le système d'éducation et les abandons scolaires en Ontario*, ministère de l'Éducation de l'Ontario, Toronto (Ontario).

Tidwell, R., 1985. *Follow-up of Early School Leavers from the Los Angeles Unified School District*, Los Angeles Unified School District, Unified District Research and Evaluation, Publication n° 457, Los Angeles (CA).

Warren, W.K. et King, A.J.C., 1979. *School-to-Work Study*, Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario, Provincial Research Committee, Toronto (Ontario).

Warren, W.K. et King, A.J.C., 1988. *Impact of Technology on Secondary School Teachers and on the Secondary School Environment*, Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario, Toronto (Ontario).

Watson, C. et McElroy, S., 1976. *Ontario Secondary School Dropout Study; 1974-75*, ministère de l'Éducation de l'Ontario, Toronto (Ontario).

Webb, M.B., 1987. Notes Concerning Dropout Prevention in New York State, ERIC *Resources in Education*, août 1987.

Wells, Allen, 1977. A Study of High School Dropouts, Conseil scolaire du comté de Lambton, Sarnia (Ontario).

Willis, H.L. et Halpern, G., 1970. A Survey of How Students Perceive Their High Schools, *Education Canada*, 10:29-33.

Wright, E., 1985. *The Retention and Credit Accumulation of Students in Secondary School: a Follow-up from the 1980 Grade Nine Student Survey*, Rapport n° 176, Service de recherche, Conseil scolaire de Toronto, Toronto (Ontario).

Young, V. et Reich, C.M., 1974. *Patterns of Dropping Out*, Rapport n° 129, Service de recherche, Conseil scolaire de Toronto, Toronto (Ontario).